المنهج التربوي

(أسسه وتحليله)

الأستاذ الدكتور
منى يونس بحري





www.darsafa.net



﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

صدق الله العظيم



المنهج التربوي

(أسسه وتحليله)

المنهج التربوي

(أسسه وتحليله)

الأستاذ الدكتور

منى يونس بحري

الطبعة الأولى

2012م- 1433هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع ـ عمان

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2011/5/1844)

375

البحري، منى يونس
المنهج التربوي: اسسه وتحليله/ منى يونس البحري. ـ عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2011.
( ) ص
ر. أ: 2011/5/1844
الواصفات: المناهج// المقررات الدراسية//التربية/

❖ يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومة أخرى

الطبعة الأولى

2012م- 1433هـ



دار صفاء للنشر والتوزيع

عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحيص التجاري - تلفاكس 4612190 6 962+
هاتف: 4611169 6 962 + ص. ب 922762 عمان - 11192 الاردن

DAR SAFA Publishing - Distributing
Telefax: +962 6 4612190- Tel : + 962 6 4611169
P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan
http://www.darsafa.net
E-mail :safa@darsafa.net
ISBN 978-9957-24-770-6 ردمك

الفهرس

الفصل الأول

معنى المنهج

الفصل الثاني

الأهداف التربوية

الفصل الثالث

أسس بناء المنهج

الفصل الرابع

الأساس النفسي للمنهج

الفصل الخامس

المنهج كنظام

الفصل السادس

تحليل محتوى المنهج

الفصل السابع

الكتاب المدرسي

الفصل الثامن

نماذج لدراسات التطبيقيه حول تحليل كتب دراسيه

المقدمة

إن الغرض الأساسي من وضع هذا الكتاب هو تقديم معلومات اساسية إلى طلبة كليات التربية في الجامعات العربية حول موضوع يعتبر من المواضيع الحيوية الرئيسة في نجاح العملية التربوية التعليمية. إذ هو يوفر معلومات وحقائق تتعلق بجوانب محددة من المنهج المدرسي لتوسيع الثقافة التربوية والمهنية لمن يعملون بالتدريس على الملاكين المتوسط والثانوي مما يزيد في قدراتهم على مجابهة ما يعترضهم من مشكلات مهنية وفي اتخاذ القرارات المناسبة نحوها وفي بناء المواقف والاتجاهات السليمة تجاه مختلف قضايا المنهج، كما أن هذا الكتاب يزيد من اهتمامهم ومن تفكيرهم الجدي بمحتويات المنهج الذي سيقومون بتدريسه فعلاً وبالنظريات والأسس التي تقف ورائها من حيث: أهدافه، خبراته، بعض وسائله التعليمة، بعض الوسائل المساعدة على إتباع طرق التدريس الملائمة، أساليب التقويم فيه وبخاصة القائمة على التحليل منها.

هذا بالإضافة إلى أن هذا الكتاب يمكنهم من الإدراك بأن تأثير المنهج (الأداة) في نجاح العملية التربوية التعليمية لا يقل أهمية عن تأثيرهم المباشر كمدرسين (الواسطة الموجهة) وعن تأثير الطلاب (الغاية) فيها. وأن التفاعل الناجح لهذه الجوانب الثلاث إنما يعتمد على جودة مستوى كل منها. لذا فإن دراسة الطلبة للمنهج أساسية في أعدادهم المهني وفي زيادة قدرتهم على تحسين أدائهم زيادة قد ترقى لدى البعض منهم إلى مستوى الإبداع في إنجاح العملية التربوية.

ومن الجدير بالإشارة أيضاً أن هذا الكتاب يمكن للطلاب من الإطلاع على الاستراتيجيات التي يتم بموجبها تطوير المنهج، وهي جزء من

الاستراتيجيات العريضة لخطط التنمية الشاملة المتبناة من قبل المسؤولين عن التربية العربية، التي تتعرض بصورة متواصلة لتحولات حاسمة جذرية شاملة لتحقيق أهدافها بموجب فلسفة متميزة مستمدة من تطلعات العرب.

وتعتمد الأمة على التربية كأداة أساسية في تحقيق التطور الاجتماعي وفقاً للأهداف والفلسفة التي تعمل بموجبها.. والمنهج المدرسي هو الأداة التي تلجأ التربية إليها لنيل أهدافها وتحويل محتواها النظري إلى واقع محسوس.. وهو ما تسمى إلى بناءه في نظامها التربوي الجديد كما يتبين من توجيهات.. فالمنهج أصبح يواجه ضرورات اجتماعية ونفسية واقتصادية بالغة الأهمية لصلتها المباشرة بنظرتها لكل من الفرد والمجتمع. فعن طريقه يمكن تحقيق السمات والخصائص والكفاءات المطلوبة في الفرد المواطن الإنسان العربي الجديد، وبالتالي يمكن بناء المجتمع الأفضل. وهذا الكتاب يلقي بعض الأضواء على كيفية قيام المنهج بأداء وظيفته الرئيسة في أعداد مثل هذا الإنسان على الوجه الذي يجعله يسعد بالحياة في المجتمع والذي يجعله قادر على المشاركة في عملية بناءه وتطويره.

هذا ويؤمل من هذا الكتاب أيضاً تشجيع الطلبة وبخاصة طلبة الدراسات العليا على الاستزادة من المعلومات المفيدة المتعلقة بتحليل المنهج بالرجوع إلى بعض الدراسات العلمية الموجودة فيه.

والله ولي التوفيق...

د. منى بحري

الفصل الأول

المنهج

الفصل الأول

معنى المنهج والعوامل المؤثرة فيه

- معناه
- المفهوم الضيق أو التقليدي
- المفهوم الواسع أو الحديث
- العوامل المؤثرة في تطور المنهج

الفصل الأول

المنهج

معنى المنهج :

ما هو المنهج؟ وكيف يمكن تحديده؟ وما هي المفاهيم التي يعرف بها؟ هذه مجموعة من الأسئلة نحاول الإجابة عليها. ولكن ليس من السهل إعطاء تعريف واحد جامع مانع يحدد معنى المنهج وذلك لسعة الموضوع من جهة، وتعدد الآراء حوله من جهة أخرى.

فالمنهج في اللغة معناه الطريق الواضح ويقابله في اللغات الأجنبية كلمة eurriculum أو ما يماثلها، وهي مشتقة من أصل لاتيني معناه ميدان السباق، وعليه فإن أدق ما يعرف به المنهج التعلم هو الطريق الذي يسلكه، المعلم والمتعلم أو المضمار الذي يجريان فيه بغية الوصول إلى الأهداف المنشودة، ومعنى هذا أنهما إذا اتبعا هذا المنهج كما يجب إتباعه، فإنهما يحققان تلك الأهداف هذا من ناحية تعريف المنهج بالمعنى القاموسي.

أما بالنسبة للمفهوم السائد للمنهج فهناك مفهومان أولهما المفهوم التقليدي أو الضيق، والثاني المفهوم الحديث أو الواسع، وفيما يلي توضيح لهذين المفهومين:

المفهوم الضيق أو التقليدي للمنهج :

يستمد هذا المنهج مقوماته من مفاهيم العصور الوسطى ومقوماتها، حيث كانت الفلسفة الموجهة له والمحددة لأهدافه هي نفسها التي كانت تحكم مناهج

تلك العصور، ولا زالت آثار هذا المفهوم للمنهج سائدة في الكثير من النظم التربوية في الوقت الحاضر.

فالمفهوم الضيق أو التقليدي يرجع تاريخه إلى الوقت الذي كانت فيه أهداف التربية محددة قاصرة ترتكز على جانب المعلومات والمعرفة، ولا تكاد تعرف جانباً آخر سواه، فقد كانت جهود المدرسة تتركز حول المعرفة باعتبارها أهم ثمرات الخبرة الإنسانية وتجارب البشر عبر القرون، فلا عجب أن كان هم المدرسة محصوراً في تزويد التلاميذ بالمعلومات وحشو أذهانهم بالتعاريف والقواعد والمتون الصعبة، ويرجع ذلك إلى أهميتها من جهة وباعتبارها الأهداف الوحيدة التي تسمى المدرسة إلى تحقيقها من جهة أخرى.

فالمنهج في ظل المدرسة التقليدية، لم يكن يتضمن سوى المقررات الدراسية التي ينبغي أن يلم بها التلاميذ، وبذلك أصبح المنهج مرادفاً للمقررات الدراسية وقد ساد هذا المفهوم بين المربين والمدرسين ولا يزال حتى الآن له أنصاره ومؤيدوه.

وترتب على الأخذ بهذا المفهوم الضيق للمنهج كثير من النتائج وبخاصة فيما يتصل بوظيفة المدرسة وطريقة أدائها لهذه الوظيفة كما وجهت إلى هذا المفهوم الضيق للمنهج انتقادات عديدة نذكر منها ما يأتي:

1- اقتصار دور المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفي: اقتصرت وظيفة المدرسة على الاهتمام بالمعرفة وأهملت الجوانب النفسية والاجتماعية والوجدانية والفكرية بمعناها الشامل. وقد ترتب على ذلك أن التلاميذ كانوا يدرسون المادة ويحفظونها، ولكنهم يبغضونها في الوقت نفسه، وبذلك فإن صلتهم بما كانوا يدرسونه صلة مؤقتة منتهي بانتهاء الدراسة وأداء الامتحان.

2- دور المعلم: لقد أدى الأخذ بالمفهوم الضيق للمنهج إلى تحديد دور المعلم الذي يتضمن شرح الدرس وتحفيظه وتسميعه، أي أن دور المعلم انحصر في توصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ عن طريق القسر لا الإقناع مع قلة فرص التوجيه السلم لسلوك التلاميذ.

3- آلية التدريس: اعتمدت طريقة التدريس في ظل هذا المنهج على الآلية والتلقين من قبل المعلم.

4- إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية: إن المنهج في ظل مفهومه الضيق قد ركز على الجوانب النظرية واللفظية، واتخذ الامتحانات بصورتها التقليدية وسيلة لتحديد وقياس مدى ما اكتسبه التلاميذ من المعرفة. وقد أدى ذلك إلى إهمال النواحي العملية والتطبيقية، والنشاطات والفعاليات اللامنهجية، واقتصر تحصيل التلاميذ للمعرفة على أدنى مستوياتها وهو مستوى الحفظ والاسترجاع الآلي، أما المستويات العليا من المعرفة وهي الفهم والتطبيق والممارسة الذكية والنقد والابتكار والإبداع فلم تكن تدخل في نطاق أهداف المدرسة.

5- ازدحام المنهج بالمواد: ازدحم المنهج بمجموعة ضخمة من المواد المفككة التي لا رابط بينها استناداً إلى الرأي القائل بأن المعرفة هي الخير الأسمى، أي أنه بازدياد معرفة الفرد تزداد فضائله، وأن المعرفة قوة.

6- العزلة بين المدرسة والمجتمع: لقد أدى الأخذ بها المفهوم الضيق للمنهج إلى عزلة كبيرة بين المدرسة والمجتمع، فالمدرسة غارقة في تحفيظ ما في الكتب من معلومات ضعيفة الصلة بحياة التلاميذ والحياة المدرسية جافة لا تعد الفرد للحياة بما تتطلبه من مهارات واتصالات وقدرة على تحمل المسؤوليات وحل المشكلات.

7- إهمال الفروق الفردية: يفترض في المنهج معالجة الفروق الفردية بين التلاميذ، ولكن المنهج بمفهومه الضيق يهمل هذه الفروق ويتطلب من التلاميذ جميعاً الوصول إلى مستوى تحصيلي واحد مما يؤدي إلى فشل الكثير منهم.

وبعد أن ظهر قصور المنهج التقليدي في تلبية حاجات التلاميذ والمجتمع كما ينبغي، وبعد أن أظهرت التطبيقات العملية والواقعية عجز هذا المفهوم عن مجاراة التقدم والتطور في الحياة الاجتماعية كما أن الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس والتي غيرت الكثير مما كان سائداً عن طبيعة المتعلم، وسيكولوجيته كان لها الأثر في تغيير هذا المفهوم عن المنهج، هذا بجانب التحولات الاجتماعية الكبيرة التي نالها المجتمع خلال هذا القرن، وإلى الحركة العلمية التي غيرت الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي جعلت التكنولوجيا تلعب دوراً كبيراً في تغيير نمط الحياة ووظائف المدرسة.

كما أن وظيفة المدرسة لم تعد مقصورة على الأعداد لحياة المستقبل، بل أصبحت التربية هي الحياة بكل أبعادها حيث تطلب الأمر أن تصبح المدرسة جزء من المجتمع وبذلك تغيرت وظيفة التربية من مجرد تزويد التلاميذ بالمعرفة والمعلومات إلى العمل على تعديل السلوك وفق مطالب نمو التلاميذ وحاجات المجتمع وفلسفته التربوية وقيمه عن طريق إعادة بناء خبرات الفرد وإثرائها وتحقق نموه في الاتجاهات السليمة.

وفي ضوء هذه المتطلبات اتسعت النظرة إلى المنهج وصار ينظر له بأنه أكثر من كونه قائمة من الموضوعات التي تدرس في المدرس وهو أكثر من الخطوط التفصيلية لكل الموضوعات المتجمعة سوية، إذ هو يتعدى ذلك ليشمل كل الخبرات المنظمة التي يأخذها التلاميذ أو التي تمر بهم في المدرسة.

المفهوم الواسع أو الحديث للمنهج :

لقد انبثق المفهوم الواسع أو الحديث للمنهج كرد فعل للمفهوم الضيق أو التقليدي الذي يقتصر على المقررات الدراسية، ويهتم بالناحية العقلية من العملية التربوية دون سواها، كما شرحنا سالفا وعلى أثر الأخذ بالمفهوم الواسع للمنهج اتسعت الخبرات والفعاليات وازداد عدد ما يقدم منها إلى التلميذ خارج المدرسة. وصار المنهج يتضمن كل ما من شأنه أن يؤثر في حياة التلميذ عن طريق توجيه المدرسة ويمتد إلى ما راء المدرسة ليشمل جميع فعاليات التلميذ، إضافة إلى الاهتمام بالنواحي المعرفية والجسمية والوجدانية، إذ بواسطة المنهج يكتسب التلميذ سلوكاً جديداً، أو يعدل السلوك الحالي أو يثبت أو يزال.

وعليه فإن (Romine) يعرف المنهج بأنه كل الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل الصف أو خارجه.

1- لم يعد التلميذ عقلاً محمولاً على جسم وإنما اهتم المفهوم الواسع للمنهج بالتلميذ لكل من الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والعاطفية.

2- لم تعد المادة هدفاً في ذاتها وإنما أصبحت وسيلة تساعد على تحقيق نمو التلميذ، وليس معنى هذا الانتقاص من قيمتها وإنما الاهتمام بها في ضوء ظروف البيئة وظروف التلميذ.

3- لم يعد المعلم مجرد واسطة لتوصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ ولم يصبح أداة وسيطة بين الكتاب وعقل التلميذ، بل اتسع عمله فأصبح يرشد ويوجه ويساعد التلميذ على نمو قدراته واستعداداته على اختلافها.

4- لم تعد المدرسة بمعزل عن البيئة أو المجتمع بل أصبحت مركزاً لها تتأثر بها، وتؤثر فيها، وأصبحت البيئة معملاً للتلميذ يزور معارضها ومتاحفها

ومصانعها ويستمتع بجمال الطبيعة فيها ويستعين بمكتباتها.. ولم يصبح الكتاب المدرسي هو المصدر الوحيد للمعرفة.

5- لم تعد المدرسة هي المؤسسة الوحيدة المسؤولة عن التربية بل بدأت تنسق جهودها وتتعاون مع المؤسسات الأخرى الموجودة في البيئة كالبيت ودور العبادة والنوادي والمستشفيات والمكتبات العامة ودور السينما والإذاعة والتلفزيون وغيرها من الهيئات التي ترعى الشباب وتهتم بهم.

6- تحرر المعلم من ضغوط المنهج الضيق الذي يحدده في مجال وحاول ابتكار طرق ووسائل جديدة للتدريس، وتعاون مع تلاميذه في تحقيق أهداف التربية السليمة وغرس حب العمل والتعاون وتحمل المسؤولية.

7- بدأ رجال التربية والمهتمون بالمناهج بربط المواد الدراسية ببعضها بلاداً من تقديمها مفككة للتلميذ، فظهرت مناهج المواد المترابطة، ومناهج المجالات الواسعة، ومناهج النشاط والوحدات والمحور.

8- الحياة المدرسية في ظل هذا المنهج حياة مشوقة تسودها الروح الديمقراطية ويظللها التعاطف والتآخي مما يجب التلميذ إليها ويساعده على تكوين شخصية متكاملة.

إن هذه النظرة الواسعة الشاملة للمنهج تؤكد على ربط كل ما يمت بصلة للعملية التربوية مما هو معروف عن المجتمع وقيمته وعن الفرد والجوانب المتعددة لنموه، وأصبح بمفهومه الواسع يشمل المقررات الدراسية والكتب والمرجع والوسائل التعليمية والنشاطات المختلفة والامتحانات وأساليب التقويم وطرق التدريس والمرافق والمعدات التي تهيئ المناخ التربوي المناسب للتلاميذ.

إن المنهج بمفهومه الواسع يمثل نظام فرعي ضمن النظام التربوي في المجتمع، وهذا النظام هو كل مركب مجموعة عناصر تتمثل في الأهداف التربوية والمحتوى والأنشطة والتيقيم.

ويبين الجدول رقم (1) مقارنه شامله بين المفهومين القديم والحديث للمنهج.

جدول (1) مقارنة بين مفهوم المنهج قديماً وحديثاً

	المجال	المنهج التقليدي (القديم)	المنهج التقليدي (الحديث)
1	طبيعة المنهج	- المنهج الدراسي هو المقرر ذاته. - ثابت لا يقبل التحول. - يهتم بالكم الذي يتعلمه التلميذ. - يركز على الجانب المعرفي للتلميذ. - يهتم بالنمو العقلي. - يكيف المتعلم للمنهج.	- المقرر الدراسي جزء من المنهج. - يتميز بالمرونة وقابل. - يهتم بكيف سيتعلم التلميذ. - يركز على تفكير ومهارات وسلوكيات التلميذ. - مهتم بجميع أبعاد نمو التلميذ. - يكيف المنهج للمتعلم.
2	تخطيط المنهج	- تعد من قبل اختصاصين في المادة الدراسية. - يهتم بالتخطيط باختيار المادة الدراسية. - المادة الدراسية هي محور المنهج.	- يشارك في إعداد جميع أركان العملية التعليمية المؤثرة والمتأثرة بها. - يهتم باختيار جميع عناصر المنهج. - المتعلم هو محور المنهج.
3	المادة الدراسية	- المادة غاية في حد ذاتها. - لا يسمح بتعديل المادة. - تبني المنهج بالتنظيم المنطقي للمادة الدراسية. - المواد الدراسية منفصلة. - مصدرها الكتاب فقط.	- المادة وسيلة تساعد على النمو المتكامل للتلميذ. - يمكن تعديلها حسب حاجات واستعدادات التلميذ. - تبني المنهج حسب سيكولوجية التلاميذ.

	المجال	المنهج التقليدي (القديم)	المنهج التقليدي (الحديث)
			- المـواد الدراسـية مترابطـة ومتكاملة. - مصادرها متعددة.
4	طريقـــــة التدريس	- تقوم على التلقين والتعليم المباشر. - لا تهتم بالأنشطة. - تسير وفق وتيرة واحدة. - تغفـل اسـتخدام الوسـائل التعليمية.	- تقـوم علـى تـوفير الجـو التربوي الملائم للتعلم. - تهتم بجميع الأنشطة. - لها طرقاً عديدة. - تـستخدم وسـائل تعليميـة متنوعة.
5	دور المتعلم	- غـير مـشارك (سـلبي) غـير متعاون. - يقاس درجة نجاحـه باجتيـازه الامتحانات. - تهمل ميوله واهتماماته.	- مشارك (إيجابي) متعاون. - يقـاس نجاحـه بوصـوله للأهداف المنشودة. - يراعي الفروق الفردية.
6	دور المعلم	- وظيفته نقل المعلومات لأذهان المتعلمين. - عمـــل التلخيـــصات والمذكورات. - علاقته تسلطيه مع التلاميذ. - يحكم عليه بمدى نجاح تلاميذه في الامتحانات. - دور المعلم ثابت. - يهدد بالعقاب ويوقعه.	- مرشد وموجه للمتعلمين. - يساعد التلاميذ للوصول إلى التعميمات. - يحتم عليه في ضوء مساعدته للتلاميذ العمل على النمـو المتكامل. - دور المعلم متغير ومغيّر. - يتعامل بالطرق التربوية.
7	الحياة المدرسية	- حيـاة مدرسـية خاليـة مـن الحيوية والنشاط.	- حياة مدرسية مليئة بالحيويـة والنشاط.

	المجال	المنهج التقليدي (القديم)	المنهج التقليدي (الحديث)
		- حياة مستبدة لكون المستبد فيها المدير والمعلم، والتلميذ هو الضحية.	- حياة متعاونة يعتمد فيها التلاميذ على أنفسهم.
8	علاقة المدرسة بالأسرة والبيئة	- لا يعطي اهتمام كبيرٌ لعلاقة المدرسة بالأسرة. - لا يعطي اهتمام بربط المادة بالبيئة وتوظيف المعلومات.	- يولي اهتماماً كبيراً لعلاقة المدرسة بالأسرة. - يعطي اهتماماً كبيراً بربط المعلومات بالبيئة وجعلها وظيفية يستخدمها التلميذ في المواقف اليومية.

العوامل المؤثرة في تطور المنهج

1- النظريات التربوية المتضاربة:

تدعو الفلسفة التربوية الحديثة في الوقت الحاضر إلى ضمان مساواة الفرص التربوية لجميع الأطفال، وعلى الرغم من الأخذ بهذا المبدأ وتطبيقه في كثير من أقطار العالم، فأنه يصطدم بجملة عراقيل تحول دون تطبيقه نصاً وروحاً. إلا أن الرغبة المتزايدة في إقبال التلاميذ على التعلم التي اجتاحت العالم كله في الوقت الحاضر، اضطرت الحكومات إلى التوسع في فرص التعليم إلى أقصى حدود إمكانياتها. ولكن عند التطبيق العملي ظهرت هناك من الحالات ما يبين أن هذا المبدأ غير مطبق فعلاً في معظم مناطق العالم، وخاصة في المناطق النائية والمتخلفة والبعيدة عن مراكز المدن الرئيسية.

2- النزاع الحالي في النظرية التربوية:

إن النظرة المارة الذكرة لمبدأ مساواة الفرص تحمل معنى سياسياً بالإضافة

إلى مدلولها التربوي، أما النظرة الثانية فإن بعض قادة التربية قد أعطوه معنى أوسع وأنهم يفسرونه بأنه المحاولة التي يبذلها المربون لتوسيع أفق المنهج. وتعريض قاعدته، وهم يعتقدون بأن كل طفل ينبغي أن تتاح له الفرصة تحت توجيه كفء لأن ينمو نمواً كاملاً كفرد، وكعضو متعاون في مجتمع يعتمد أفراده بعضهم على بعض. ويؤكد المربون بأن منهج الدراسة الحالي في معظم المدارس هو منهج يركز على المادة الدراسية بينما يرون أنه ينبغي أن يوجه نحو الطفل ويدور حوله فيكون منهجاً مركزاً حول التلميذ، وقد سمي المربون الذين يؤيدون هذا المفهوم بالتقدميين، أما معارضوهم فقد سموا بالتقليديين أو الأساسيين. وخلال الخمسين سنة الماضية احتدم جدال عنيف وبدأ ما يشبه بالحرب أو الخصام بين التقدميين والتقليديين ونشب بينهم خلاف حاد بالنسبة للنظرية التربوية وبالنسبة للتطبيق.

فالتقدمية تتضمن النزعة الفرضية أو النفعية، والنزعة الأساسية أو التقليدية تتضمن المثالية أو الواقعية، وقد صوف التدريس الجيد بأنه تقدمي، والإشارة هنا إلى أن المدرس لا يقتنع بالنتائج التي حققها بل يتطلع دائماً إلى الأفضل.

والتقدمية هنا اصطلاح نسبي إذ توجد درجات متفاوتة من التقدمية في التربية تتراوح بين مواقف لا يجري فيها أي تقدم مطلقاً، ومواقف يبتعد فيها القادة عن الجماهير ابتعاداً هائلاً بحيث لا يمكن أن يتلاقوا، أن المدرس القطن هو الذي يسير سيراً تقدمياً متفقاً مع المواقف التي تسمح بذلك، وهذا الموقف الذي يجدر بالمدرس أن يراعيه يتصل بالإباء وبالسلطات الإدارية وبالمجتمع، كما يتصل بالتلاميذ الذين يدرسهم وبكل هؤلاء اتجاهات وإمكانيات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، وهناك بعض المواقف التي تتطلب تقدماً أسرع مما تتطلبه المواقف الأخرى.

إن المدرس الناجح هو المدرس الذي يقيس سرعة تقدمه بالنسبة للموقف الذي يعلم فيه. ولكنه لا يتخلى عن الرغبة في أن يدرس بصورة أفضل كلما مرت الأيام.

وفيما يلي جدول للمقارنة يلخص الفروق بين المدرستين كلتيهما من حيث النظرة إلى التلميذ، وهذه الفروق تسري على المناهج وطرق أعداد المدرس، والنظام. وعلى كل جوانب العملية التربوية ولكننا أثرنا هنا أن نذكر الفروق بينهما بالنسبة للتلميذ لأنه هو المقصود من العملية التربوية.

خصائص التربية الحديثة

تتسم خصائص التربية الحديثة بخصائص ابرزها:

- الحرية.
- التفكير.
- المبادرة.
- الاعتماد على النفس.
- الميول والدوافع والحاجات.
- الوعي الاجتماعي.
- التنظيم الاجتماعي والخبرة المشاركة.
- حل المشكلات.
- النشاط.
- الفردية.
- التعبير الذاتي.

- التعليم الهادف.
- الصلة مع الحياة الاعتيادية خارج المدرسة.
- محور الاهتمام في التدريس هو التميز.

ولتحقيق تلك الصفات، فإن التربية التقدمية تعمل على:

- توجيه الطفل.
- تربيته بصورة متكاملة.
- التعاون بين التلميذ والمعلم على أساس ديمقراطي.
- مراعاة الفروق الفردية.
- التفكير والإبداع.
- لا تضع قيماً ثابتة نهائية مقدماً.
- إعادة النظر في الأهداف ومراجعتها بصورة مستمرة.
- استخدام الوسائل التجريبية في التعليم والتعلم.
- اعتبار التربية عاملاً يؤدي إلى إعادة بناء المجتمع.

خصائص التربية التقليدية أو الأساسية:

- الحرية كامتيأز اجتماعي.
- الحرية كنتيجة وليست كوسيلة.
- الضبط باعتباره أمراً لابد منه في الحياة.
- التعلم كإدراك وليس كإبداع.
- المبادرة كنشاط للضبط الذاتي.

- الميول كجزء من قانون أو نظام في الكون.
- النمو العقلي والتدريب الذهني.
- التعلم لاستخدامه في المستقبل.
- فجوة بين الحياة المدرسية والعالم الخارجي.

ولتحقيق هذه الخصائص فإن التربية التقليدية تؤكد على:

- التربية باعتبارها كفاحاً مستمراً من أجل الوصول إلى الكمال المطلق.
- تدريب الطفل من أجل التكيف مع تقاليد وأعراف المجتمع.
- قيم موضوع محدد.
- منهج موضوع محدد.
- الحد الأدنى من الأساسيات التي يجب أن يتعلمها الجميع مثل الأدب الكلاسيكي، الرياضيات، التاريخ، العلوم.
- التربية كوسيلة للتوافق مع قوانين الكون.
- التربية كظاهرة مولدة عن المجتمع وليست مولدة للمجتمع.
- التربية كعملية لنقل التراث وحضارة الجنس البشري.

ولاشك أن كلاً من الاتجاهين قد ترك أثراً بينا الأنظمة التربوية والمناهج التي تأثرت بهما.

الفرق بين التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمنهج:

ظهرت في الأوساط التربوية نظرتان حول تنظيم المنهج واختيار المواد والخبرات المناسبة. وهاتان النظرتان ترجعان أيضاً إلى نفس الأصول والقواعد

التي تأخذ بمبدأ المادة كأساس لبناء المجتمع أو التي تعتبر الطفل محور العملية التربوية، وتدور فعاليات المنهج حول نشاطه، وقد ذهب كل فريق في آرائه في اتجاه يختلف عن الفريق الآخر حتى يبدو وكأنهما يرميان إلى تحقيق أهداف متباينة أو متضاربة في أغلب الأحوال وقد ترتب على هذا الانقسام بناء مناهج حديثة على أسس نفسية تراعي نمو الطفل وتستثمر نشاطه الذاتي وتمنحه الحرية وتنظم المادة المتعلمة وفقاً لهذه الاعتبارات، بينما استمرت المدرسة القديمة تسير وفق الترتيب المنطقي، للمادة الدراسية، وتعتبر هذا الترتيب هو أساس بناء المناهج.

فالترتيب المنطقي، هو الذي يهتم بوضع المعارف والحقائق بحيث يبني بعضها مع البعض الآخر بصورة استنباطية، أي أن أساسه جعل الموضوعات مقدمات في موضوع لنتائج تستنبط منها، وعليه فالترتيب المنطقي موضوعي يقوم على الاتساق الداخلي للأفكار والوحدة الداخلية للمادة الدراسية ويشير (Bode) إلى أن التنظيم المنطقي هو ميزة العقل العلمي وهو وسيلة لتقدم العلوم واتساعها. ففي الجغرافية مثلاً تدرس كروية الأرض ثم دورانها حول نفسها وحول الشمس. ثم تكون الليل والنهار، والفصول الأربعة، وهكذا....

أما التنظيم السايكولوجي، فيقوم على أساس ربط المادة الدراسية باهتمامات وميول التلاميذ وخبراتهم، والتنظيم السايكولوجي وليد التربية الحديثة،وهو لا يتقيد بأساس واحد بل يختلف باختلاف التلاميذ والبيئة، ويفيد مع التلاميذ المبتدئين ويختلف التنظيم السايكولوجي عن التنظيم المنطقي بأنه ليس فيه صفات الموضوعية والمعرفة البحتة والعلم لذاته بل أن المركز يدور حول التلميذ.

ففي الجغرافية لا تكون البداية بدراسة كروية الأرض بل البدء بالبيئة

المحلية للتلميذ وبذلك يكون التعلم حسياً، وفي التاريخ مثلاً حيث يتبع نظام مقلوب أي البدء بدراسة مواقف الحياة الحاضرة ثم ربطها بالأحداث التاريخية.

التوفيق بين التنظيم المنطقي والسايكولوجي:

بالنظر لأهمية كل من التنظيمين المنطقي والسايكولوجي فقد دعا الكثير من المربين إلى أهمية الربط بينهما عند أعداد المناهج الدراسية، ومهما كان ترتيب المحتوى فمن المهم ألا تتعرض الأفكار الأساسية وأنماط العلاقات الموجودة فيها للغموض كما لا يمكن أن تغفل تطويع المحتوى ليسهل على التلاميذ تعلمه.

ويشير "ديوى" إلى أن كلا من التنظيم المنطقي والسايكولوجي للمادة الدراسية يسيران جنباً إلى جنب، حيث أنهما يتحققان بعلاقة ثنائية، فهما مرتبطان على أساس أن أحدهما البداية والثاني النهاية، إذ أن العملية السايكولوجية هي الوسيلة التي تصل بنا إلى فهم المادة الدراسية بشكلها المنطقي.

ومن هنا بات من الضروري أن يحافظ المنهج على منطقية المادة الدراسية وتتابعها، وكذلك التتابع السايكولوجي للخبرات التعليمية، أي عدم الفصل بين منطقية المادة الدراسية وسايكولوجيتها، ففي مادة التاريخ مثلاً يتبع التنظيم الزمني في عرض المادة الدراسية أو تنظيم الأحداث التاريخية، ومن ثم ربط هذه الأحداث بحياة التلاميذ وواقعهم قدر الإمكان.

الفصل الثاني

الأهداف التربوية

الفصل الثاني

الأهداف التربوية

أهمية الأهداف التربوية وماهيتها

المصادر الرئيسية لاشتقاق الأهداف التربوية

من يضع الأهداف التربوية العامة

مستويات الأهداف التربوية:

- مستوى الأهداف التربوية العامة
- مستوى الأهداف التربوية المدرسية
- مستوى الأهداف التربوية المنهجية
- مستوى الأهداف التربوية الخاصة بمادة محددة في صف معين
- مستوى الأهداف التربوية السلوكية الخاصة بكل درس
- تصنيف الأهداف السلوكية

نماذج لتحليل الأهداف التربوية:

- نموذج تيلر
- نموذج جونسون
- نموذج هيلدا ثابا

الفصل الثاني

الأهداف التربوية

أهمية الأهداف التربوية وماهيتها:

لا يخلو سلوك الإنسان من الهدف. وأحسن الأعمال ما أتجه نحو أهداف واضحة تعكس إرادة صاحبها واختياره واستعداده لتحمل مسؤولية نتائج إهماله. والتعرف على أهداف التربية. وهي عملية إنسانية اجتماعية حضارية وأمر ضروري تمليه الحكمة والعقيدة وتتطلبه الأساليب العلمية وذلك لأهمية التربية وخطورة دورها في تقدم الأمم والشعوب ولاتساع نطاقها وتعدد مجالاتها وكونها مهنة جماهرية تضم ملايين المعلمين وتتطالب موارد بشرية ومادية كثيرة ومتواصلة أكثر من المهن الأخرى في المجتمع الحديث، وتحتاج الغاية البعيدة للتربية والمتعلقة بخير الإنسان ومجتمع إلى تحديد وإلى تفصيل لما يترتب عليها من أهداف ومن وظائف وواجبات تبعاً لخصائص المجتمع وأصول ثقافته ومشكلاته وتحدياته وإمكانياته ومتطلبات المرحلة الزمنية التي يمر بها.

وتتصل هذه الأهداف بالتصورات التي تتعلق بمكانة الإنسان في الوجود ومواقفه في الحياة وبتنظيم المجتمع ومقوماته، ولذلكم فمن الضروري إن تنبثق الأهداف التربوية في الوطن العربي من فلسفته الاجتماعية التي تعبر عن روح الأمة العربية وخصائصها ومواقفها الشاملة وأصول عقائدها وثقافتها إذ أن ذلك منطلقاً لتطوير الفكر التربوي الحديث فيه مما يغني العمل ويعمقه ويوضح غاياته وكذلك يجدد صيغة الإنسان والمجتمع اللذين يطلب من التربية تقويمهما.

وتسعى الدول العربية النامية والعراق منها إلى تحقيق خطوات واسعة في

التقدم لتحتل مكانتها التي تليق بها بين الدول المتقدمة، ومن بين ما يتطلبه ذلك منها هو أعداد مناهج تعليمية فعالة ويعتمد نجاح هذا الأعداد على سلامة خطواته الرئيسية وعلى انتقاء ما يناسبه من أهداف، ويعتبر تحديد هذه الأهداف الخطوة الأولى في كل عمل مستنير فالأهداف التي يؤمن بها الإنسان تخلق الدافع وتوجه الجهود وتساعده في اختيار الوسائل الملائمة لبلوغه وتمكنه من تقدير مدى ما وصله فيه نجاح.

وستبين الصفحات التالية أنه يراعي عند تحديد هذه الأهداف شموليتها لجميع نواحي شخصية الطالب الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية وملائمتها لمستواه ومراعاتها لصالح الفرد والجماعة واعتمادها على فلسفة سليمة، فالهدف التربوي إذن هو:

"المحصلة النهائية للعملية التربوية وهو الغاية المبتغاة التي أنشئت من أجلها المدرسة والمصدر الذي يوجه الأنشطة التعليمية المقصودة لتحقيق النتائج المرغوب فيها" وتوخيا للدقة أن النتائج المرغوب فيها تعكس ما يتوقع أن يكون عليه الطالب حين تتم خبرة التعلم بنجاح، فالهدف هنا وصف لنمط من السلوك "الإهداء" الذي يود أن يستطيع الطالب إظهاره.

المصادر الرئيسة لاشتقاق الأهداف التربوية:

تشتق الأهداف التربوية من المصادر التالية:

1- التراث الثقافي وما فيه من عرف وتقاليد وعادات وما يؤمن به المجتمع من قيم ومثل إضافة إلى ميول واتجاهات أفراده.

2- الطبيعة العضوية والاجتماعية للفرد وما يتصل بها من حاجات.

3- التطور التاريخي والمواقف المعاصرة وما يواجهه المجتمع من مشكلات

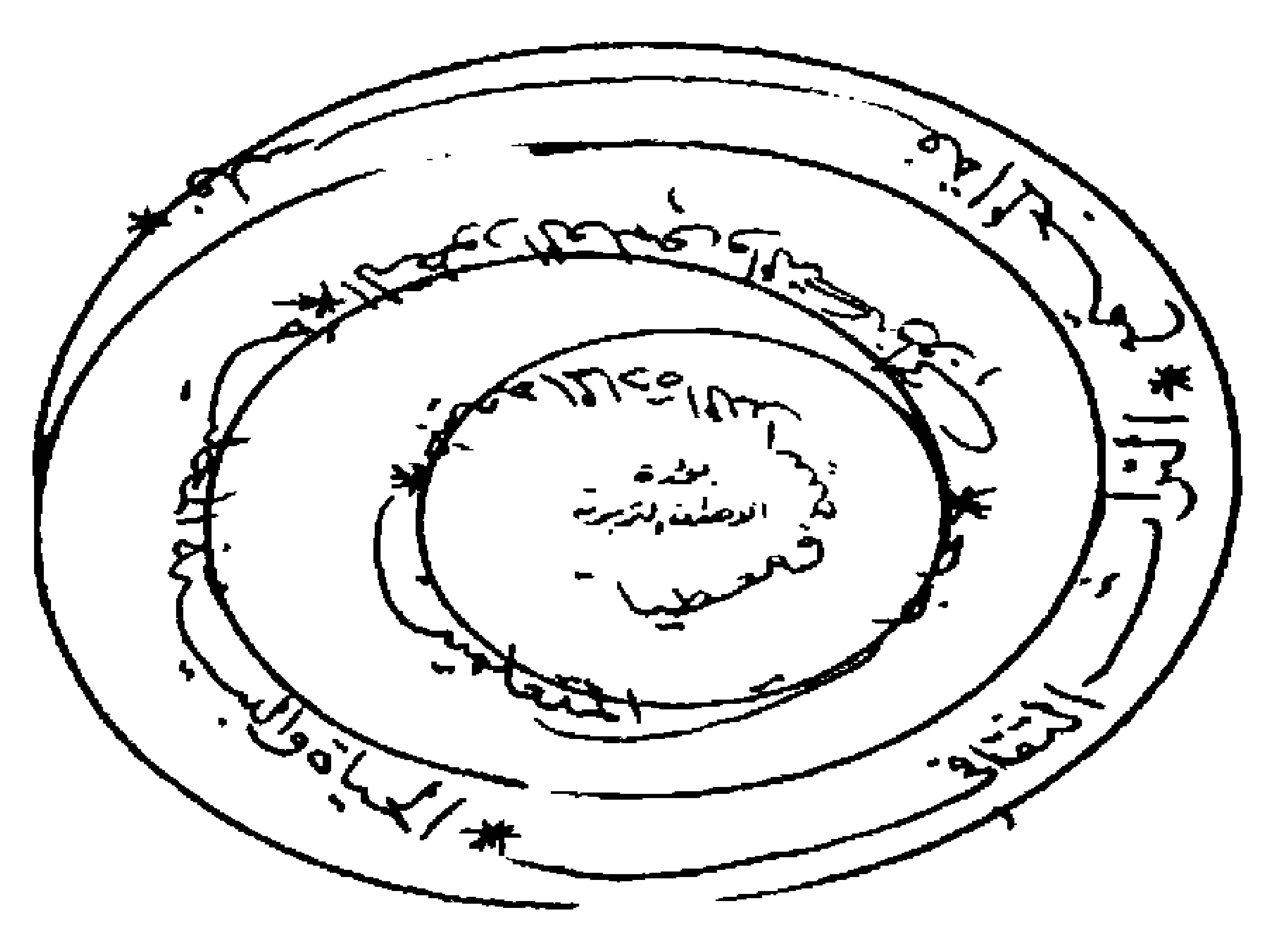
وما يوجد في مؤسساته وتنظيماته من اتجاهات وما يتعرض له من تغيرات.

4- طبيعة المواد الدراسية المختلفة التي تؤلف محتوى ومضمون المنهج الذي يعطي للطالب لأجل الدراسة والتي تؤخذ من العلوم المنوعة بحقائقها ومعلوماتها وأفكارها وتسلسلها المنطقي وأسس تنظيمها.

وعلى سبيل المثال تشتق الأهداف التربوية في العراق من تراثه القومي. تراث أمته الحضاري الذي يتمثل في حركة التطور والثورة التي رافقت الأمة منذ العصر الجاهلي ثم أثناء الثورة الشاملة التي قادها الرسول العظيم محمد صلى الله عليه وسلم والتي بعثت أمة العرب ودفعتها في طريق الحضارة والإبداع في مختلف جوانب الحياة والتي أسهمت في تجديد حياة العالم والإنسانية وحتى يكون تشبع الأجيال العربية بتراثها القومي معبراً عن أصالتها فإن الحاضر لا ينفصل عن الماضي. واشتقاق الأهداف التربوية من التراث العربي أمر من شأنه أن يدفع الحاضر والمستقبل في طريق الإبداع والثورة.

أما بالنسبة للطبيعة العضوية للفرد كمصدر تشتق منه الأهداف التربوية فهي تتصل بإشباع حاجاته العضوية كالمأكل والملبس والجنس والاطمئنان وغير ذلك وهي جميعها تتفاعل مع حاجاته الاجتماعية وتدور حول تحقيق هدف معين في الحياة واكتساب القدرة على الإسهام في العمليات الاجتماعية المختلفة كالتنافس والتعاون والتمثيل وأداء الفروض الدينية وفهم الذات، هذا وللفرد أيضاً حاجات اجتماعية كالحاجة إلى التعلم والعمل والمنزلة وتتفرع عن هذه الحاجات حاجات أخرى تشكل أساليب الفرد في الحياة وفي التكييف لها. وهي نسبية تتأثر بظروف مجتمعه. ويتضح الارتباط بين هذه الحاجات عامة والأهداف التربوية في تمشيها مع نضج الفرد.

هذا وتعتبر المؤسسات والاتجاهات الاجتماعية وطبيعة الحياة في المجتمع والطرق المتبعة في تطويرها مصدراً للأهداف المحددة الواقعية التي تعرف الطالب بجوانب قوة وضعف مجتمعه وتعده للإسهام في عملية تقويمه وبناءه وتقدمه. كما أنه من الواضح أن العلوم المختلفة كالعلوم الطبيعية من فيزياء وكيمياء وعلم الأحياء والعلوم الاجتماعية كالتاريخ والجغرافية والاقتصاد والاجتماع تعتبر مصدراً أساسياً في تزويد المواد الدراسية للمقررات المدرسية للمقررات المدرسية ولكل مجال من هذه العلوم أهداف تربوية تسمى لتحقيقها للطالب.



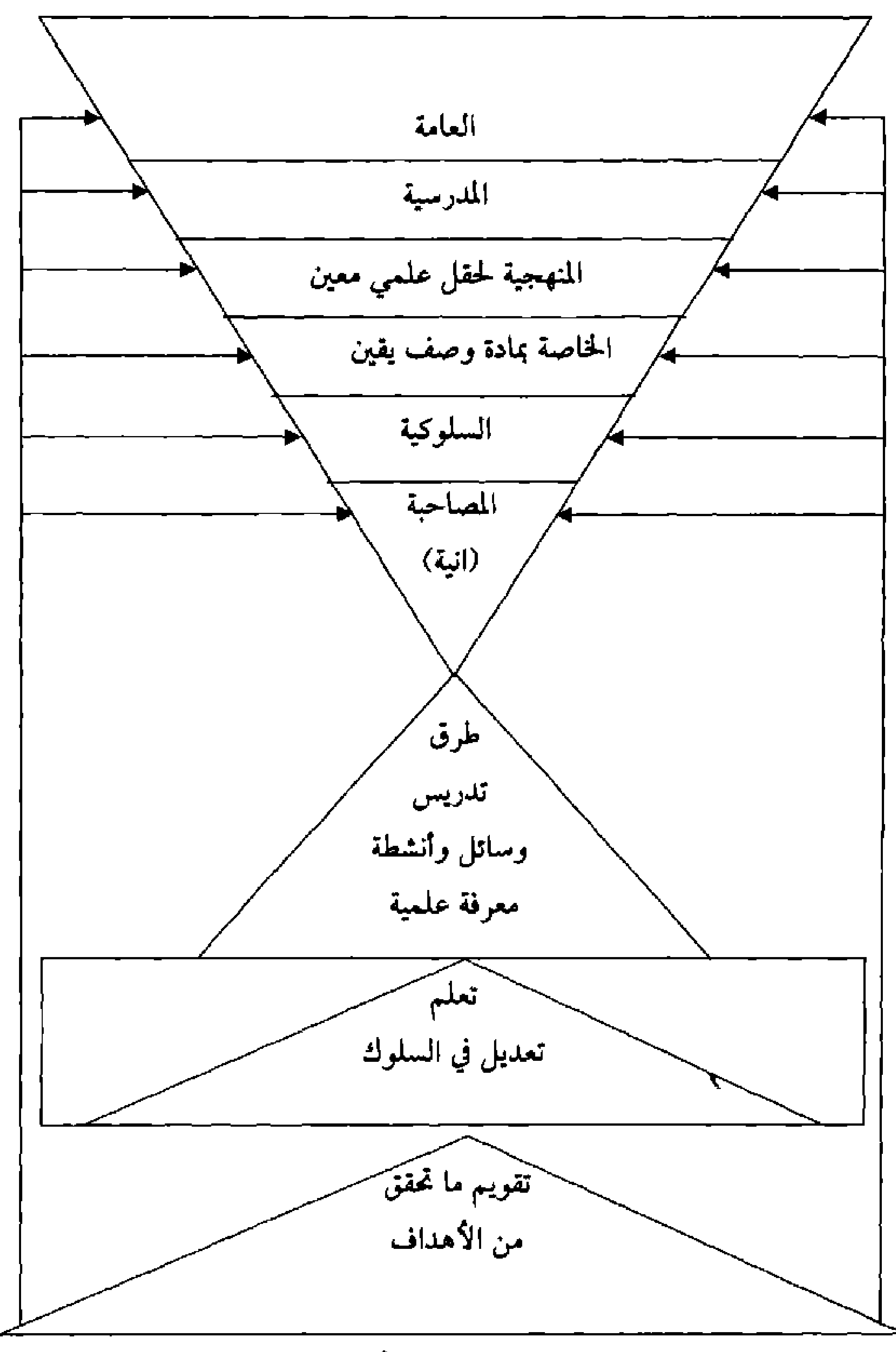
الشكل (1)

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

من يضع الأهداف التربوية العامة:

يقوم العلماء والمربون والفلاسفة الذين يحللون التراث الثقافي بتحديد هذه الأهداف وتتضافر مع جهودهم هذه جهود مصادر متمددة أخرى. إذ يقدم لهم علماء الاجتماع والإنسان والسياسية معلومات تنفع في صياغتها ويقدم لهم علماء الحيوان والكيمياء والنفس والطب والأحياء والبيئة معلومات قيمة عن حاجات الإنسان الطبيعية والاجتماعية تنفع أيضاً في تحديد الأهداف المذكورة.

وفي ضوء ذلك يتم ترتيب قوائم بالقيم الأساسية والمعتقدات في المجتمع وبالحاجات العضوية والاجتماعية للفرد ويعتمد تحديد الأهداف على أسس من الدراسة الموضوعية والتحليل العلمي لأنشطة المجتمع المحلي ومشكلاته وطبيعة أعماله، وهناك من الأهداف ما هو عالمي في نظريته وتطبيقاتها وما هو خاص بأمة واحدة أو بدولة واحدة ويقوم بصياغة الأخيرة قادة فكر مثقفين وجماعة محلية وهيئة رسمية مما يقرب ما بين الفكر الرسمي والشعبي عند وضع أهدف توازن بين تطلعات المجتمع وحاجاته وتعزز من قيمة الإنسان الفرد وتشبع رغباته في مختلف مراحل نموه.



الشكل (2) مستويات الأهداف التربوية

مستويات الأهداف التربوية:

هناك مستويات متعددة للأهداف التربوية ترتبط فيما بينها ترابطاً منطقياً وعلمياً ويمثل الأول منها أهداف الدولة ويمثل المستوى الثاني منها أهداف الوزارات التي تعني بعملية التربية والتعليم ويمثل المستوى الثالث منها أهداف تدريس المادة، أما المستوى الرابع منها فيمثل الأهداف الخاصة بكل مادة في صف معين ويمثل المستوى الخامس منها الأهداف الخاصة بكل درس.

ويتوقع من المدرس الكفء أن يكون عالماً بكافة مستويات الأهداف التربوية كي يتمكن من ترجمتها إلى مواقف تعليمية من خلال تدريسه الصفي لمحتوى منهجي معين ينتقي له ما يناسبه من أنواع نشاط مناسبة للتلميذ لإكسابه خبراته ويحدد له الوسائل التعليمية الضرورية لتحقيق تلك الأهداف مع الاهتمام بتقديم تحصيل التلميذ في دراسته له وإرشاده وتوجيهه خلال ذلك.

وفيما يلي عرض لمستويات الأهداف التربوية المذكورة بشيء من التفصيل، الشكل (2).

أولاً: مستوى الأهداف التربوية العامة:

يمثل مستوى الأهداف التربوية العامة البعيدة أو أعراض التربية المعبرة عن السياسة التربوية العامة للدولة المستقاة من فكرها وفلسفتها الاجتماعية والتي تتبناها الوزارات التي تعني بالتربية والتعليم. فهدف كل مجتمع هو تحقيق الحياة السعيدة لأفراده بطرقه الخاصة. ومن بين أهم ما يتطلبه هذا الهدف اكتساب الفرد لأخلاق معينة ولصفات المواطنة الصحيحة ولعادات التفكير السليم والعادات المحافظة على الصحة ومثل هذا الهدف يتم وضعه من قبل الدولة في

مجتمعات مختلفة وفي أوقات مختلفة وبطرق متباينة وهو بمعانيه المجردة يفيد في تحديد الأهداف العامة للتربية.

وتدور هذه الأهداف في قطرنا حول أعداداً جيل واع مؤمن برسالة الأمة العربية وأهدافها في الوحدة والحرية والاشتراكية. أخذ بالتفكير العلمي قادر على مواجهة التحديات ومتحرر من الأطر والتقاليد المختلفة.

ومستوعب لمعطيات التطور الحضاري ومتفتح على الفكر الإنساني من خلال الأصالة والمعاصرة. ويمكن تحديد هذه الأهداف على الوجه التالي:

1- ترسيخ الإيمان بالله والتمسك بالقيم الروحية والأخلاقية فكراً وممارسة.

2- أعداد جيل مؤمن بأهداف أمته في الوحدة والحرية والاشتراكية وملتزم بقضاياها المصيرية. ومؤمن بالثورة فكراً وممارسة لتحقيق هذه الأهداف.

3- تعميق الوعي لدى الناشئة باعتبار الوحدة العربية هدفاً جماهيرياً يحتل أولوية في النضال العربي وإذكاء روح النضال الثوري لتحرير جميع الأجزاء السلبية من الوطن العربي والوقوف ضد جميع أشكال الاستعمار والامبريالية.

4- ترسيخ القيم الاشتراكية القائمة على أسس علمية في نفوس الناشئة والتي تؤكد على تلازم النضال القومي والنضال الاشتراكي.

5- تربية الجيل الجديد تربية قومية اشتراكية تحرره من الأطر والتقاليد المختلفة كالولاءات الطائفية والعشائرية والإقليمية وغيرها وأعداد مواطن يتمتع بعقلية علمية ويتحلى بسلوك اشتراكي.

6- أعداد جيل مرتبط بوطنه العربي قادر على مواجهة التحديات التي تجابه الأمة العربية مؤهل لحمل رسالتها مناضل ضد أعدائها.

7- تربية الناشئة على الاعتزاز بتراث أمتهم العربية ورسالتها الخالدة وحبهم له على نحو يذكي فيهم روح الثقة والإيمان بقدرة أمتهم على مواجهة التحديات المصيرية والمساهمة الفعالة في اغناء الحضارة الإنسانية والإفادة من معطياتها والتفاعل معها بما ينسجم وخصائص الأمة وتراثها الخالد.

8- أعداد جيل واع لخطر الغزو الاستيطاني الصهيوني وأسبابه وتعبئته للمشاركة الفعالة في المعركة القومية للقضاء على العدوان الصهيوني الامبريالي.

9- توسيع الإيمان بالوحدة الوطنية لدى الناشئة وتعزيز الأخوة بين المواطنين جميعاً وتحقيق المساواة بينهم ضمن إطار متوازن من الواجبات والحقوق بما يحقق الأهداف القومية.

10- ترسيخ إيمان الناشئة بمبادئ الديمقراطية الشعبية باعتبار الشعب الغاية والوسيلة وتهيئهم لممارسة دوراً إيجابياً في مؤسساتها.

11- بناء شخصية الناشئة بناء متوازناً ومتكاملاً من النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية وتنمية روح الابتكار والإبداع والتجديد والمبادرة لديهم بما ينمي قابليتهم ويصقل مواهبهم ويرضي اهتماماتهم وهواياتهم الفكرية والفنية والترويحية.

12- أعداد جيل مؤمن بالعلم ومتسلح به بهدف أحداث تغيرات جذرية في حياته ومجتمعه واضعاً المعرفة والأسلوب العلمية في خدمة أهداف الأمة في النمو والتقدم.

13- غرس حب العمل في نفوس الناشئة باعتباره حقاً وواجباً وشرفاً والتأكيد على قيم العمل الجماعي والإيمان بتكامل العمل الفكري

واليدوي على الصعيدين النظري والتطبيقي وصولاً إلى ربط برامج التربية بمشروعات خطة التنمية القومية الشاملة.

14- تعزيز وعي الناشئة بأهمية الأسرة وضرورة رعايتها والمحافظة على سلامتها وأعداهم ليكونوا مركز إشعاع فيها وتأكيد دور الأسرة في الحفاظ على وحدة المجتمع وتطوره.

15- تعويد الناشئة على التعاون والارتباط بالجماعة والتفاعل معها وتنمية الصفات والممارسات الخلقية الرفيعة كالشجاعة ونكران الذات والتضحية والشعور بالمسؤولية والصدق والأمانة وترسيخ مبادئ الحق والعدالة ومقاومة الظلم والتمسك بالنظام في نفوس الناشئة وتربيتهم على الإيمان بهذه المبادئ والتقيد بها في سلوكهم.

16- تربية الناشئة على التعاون والنضال المشترك مع الشعوب المكافحة من أجل التحرر والتقدم للمساهمة في تحقيق السلام العالمي القائم على الحق والعدل.

ثانياً: مستوى الأهداف التربوية المدرسية:

ويمثل هذا المستوى الأهداف التربوية المعبرة عن أهداف اجتماعية محددة تبغي المدرسة تحقيقها, ويتم وضعه من قبل جماعات اجتماعية فلقد قام المجتمع بإيجاد المدرسة لتنوب عنه في تحقيق الأهداف التربوية التي ينشدها وقد كثرت الأبحاث حول هذه الأهداف وبعضها يرى إمكانية تحديدها على الوجه التالي:

1- تحقيق الذات: العقل المفكر الباحث المبتكر، التحدث، الكتابة، القراءة، معرفة العد، السمع والبصر، الصحة، عادات صحية، صحة عامة، الجمال، الرغبة في المعرفة اتجاهات خلقية وعقلية، اتجاهات شخصية.

2- العلاقات الاجتماعية: احترام الإنسانية، الصداقة، التعاون، المجاملة، التقدير للحياة العائلية، المحافظة على حياة الأسرة، التدبير والاقتصاد المنزلي، ديمقراطية حياة الأسرة.

3- الكفاءة الاقتصادية: معلومات عن العمل، اختيار العمل، كفاية العمل، التوافق مع العمل والتكييف له تقدير العمل، التكييف مع التعامل التجاري السائد في المجتمع، والكفاءة في الشراء. الحماسة التجارية.

4- المسؤولية الاجتماعية والدينية: العدل الاجتماعي، النشاط الاجتماع، الفهم الاجتماعي، الحكم الناقد، التطبيق للعلم، المواطنة، مراقبة القانون.

ولقد قامت وزارة التربية والتعليم في العراق بتحديد هذه المستوى من الأهداف التربوية بما يتناسب وكل مرحلة من مراحل التعليم فجعلت أهداف المرحلتين المتوسطة والثانوية على الوجه التالي:

المرحلة المتوسطة:

تعتبر المرحلة المتوسطة مرحلة مكملة للمرحلة الابتدائية في بناء الطالب وتكوين سمات شخصيته من خلال كشف قدراته ومواهبه وتوجيهه مهنياً ودراسياً وتهيئته للمرحلة الثانوية أو للالتحاق بمجالات العمل والإنتاج.

المرحلة الثانوية:

تسمى هذه المرحلة إلى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلاب وميولهم وتكيفهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع وتعميق بعض المبادئ الفكرية والتطبيقية ومتطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

ونظراً إلى أن فترة النمو التي يعيشها الطالب في المرحلتين المتوسطة

والثانوية متصلة يصعب فصلها. ولما كان هدف المرحلتين الاستمرار في النمو الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والقومي والإنساني فقد وضعت الأهداف التالية للمرحلتين معاً:

أ- في مجال النمو الجسمي:

1- تعميق معرفة الطلاب بالمعلومات الصحية الفردية والعامة والوقائية.

2- تعميق العادات الصحية السليمة لدى الطلاب والعناية بالتربية الجنسية العلمية بما يساعدهم على اجتياز مرحلة المراهقة وما يرافقها من تغييرات نفسية وجسمية بما ينسجم ومعايير المجتمع.

3- الاستمرار في بناء الاتجاهات الصحية الإيجابية لدى الطلاب وتنمية التوافق الجسمي الحركي لديهم عن طريق التدريب الرياضي وأنشطة الفتوة والشبيبة والتربية الفنية وأوجه النشاط الأخرى.

ب- في مجال النمو العقلي:

1- الاستمرار في تزويد الطالب بالمعلومات والمعارف المختلفة بما ينمي قدرته على التخيل المبدع وإدراك العلاقات والتجريد والتعميم واستخدام مفهومي الزمان والمكان والفهم والتفكير الموضوعي والمنطقي المتواصل وحل المشكلات والحرية الفكرية الهادفة والنقد البناء.

2- كشف وتنمية قابليات الطالب وقدراته العامة والخاصة واهتماماته المهنية والدراسية وتوجيه الطالب نحو الدراسة الملائمة والمهنة بالاعتماد على مبادئ التوجيه التربوي والمهني.

3- تعويد الطالب على الدقة في الملاحظة والتجريب والتحليل والنقد والممارسة العملية لأساليب التفكير العلمي في الدراسة وحل المشكلات.

4- اكتساب الطالب بعض المهارات والعادات الدراسية السليمة من خلال الممارسة الفعلية للتعليم الذاتي المستمر.

ج- في مجال النمو النفسي:

1- الاستمرار في تزويد الطلاب بالمعومات التي تحفظ لهم صحتهم ونضجهم الانفعالي.

2- الاستمرار في تهيئة المناخ الملائم لاستكمال النضج النفسي والوصول إلى الاستقرار الانفعالي والتعبير عنه تعبيراً مهذباً وتوجيهه لما فيه سعادة الفرد والمجتمع على السواء والابتعاد عما يسبب القلق والخوف والخجل والانطواء وغير ذلك مما يضعف من اتزان الشخصية ويبعدها عن وضعها السوي.

3- مواصلة تنمية الحس الجمالي مثل حب الخير والحق والجمال من خلال التربية الفنية والأدبية وغيرها.

د- في مجال النمو الاجتماعي:

1- الاستمرار في إكساب الطلاب المعارف المتعلقة ببنية مجتمعهم ووظائفه ومؤسساته وما يقوم بينهما من علاقات مما يكون أساساً علمياً فهم فلسفة المجتمع العربي وقيمه المختلفة وعلاقته بغيره من المجتمعات ومكانته بينها.

2- الاستمرار في ترسيخ القيم والمفاهيم الاجتماعية التي يقوم عليها المجتمع لدى الطلاب وتجسيد هذه القيم وبيان تطبيقها في مجتمعه.

3- تعزيز إيمان الطلبة بالقيم والممارسات الخلقية الرفيعة وتعميق العلاقات الاجتماعية السليمة كممارسة الديمقراطية والتعبير الذاتي وغير ذلك.

4- غرس وتنمية القيم الروحية والأخلاقية لدى الطلاب.

هـ- في المجال القومي والإنساني:

1- تعزيز معرفة الطلاب بالتراث القومي ودراسته دراسة علمية وإبراز دوره في الحضارة الحديثة وتفاعله مع التراث الإنساني والتأكيد على إنسانية القومية العربية وعلى مضمونها الأصيل ونبذها التعصب والاستعلاء والتمييز العنصري.

2- تنمية الوعي القومي لدى الطلاب ووضع المعرفة العلمية في خدمة تقدم المجتمع.

3- تثبيت مفهوم التعاون العربي كضرورة قومية اشتراكية وإذكاء روح الكفاح في سبيل التغلب على العقبات التي تقف أمام رقي الأمة العربية والوقوف في وجه التحديات المصيرية التي تواجهها.

4- تنمية الوعي لدى الطلاب بأهمية الانفتاح على الفكر الإنساني والتفاعل معه ودعم فكره التساند الدولي والتعاون بين الشعوب من أجل التحرر والتقدم ومن أجل إرساء أسس السلام العالمي القائم على الحق والعدل.

ثالثاً: مستوى الأهداف التربوية المنهجية لحقل علمي دراسي معين في مرحلة دراسية معينة:

ويتمثل هذا المستوى في كل حقل من الحقول العلمية الدراسية لمرحلة معينة كالعلوم الاجتماعية بفروعها المتعددة لكافة صفوف المرحلة وكحقل العلوم الطبيعية بفروعها المتعددة لكافة صفوف المرحلة أيضاً، ولكل حقل ككل أهداف عامة وخاصة وأخرى خاصة بكل فرع فيها وعلى سبيل المثال أن الأهداف التربوية المنهجية العامة لحقل اللغة العربية بكافة فروعها للمرحلة الإعدادية في العراق هي:

1- أن يزداد اعتزاز الطالب بلغته باعتبارها عنصراً أصيلاً في شخصية كل عربي.

2- أن يزداد تشبع الطالب بالمبادئ الاجتماعية والروحية وبالقيم العربية المثلى الخالدة التي تقوم عليها حياة المجتمع العربي من شهامة وبطولة وشجاعة وإباء للظلم.

3- أن يفهم الطالب بناء الوطن العربي في جميع أرجائه فهماً صحيحاً بحيث تبرز في ذهنه فكرة هذا الوطن ومقومات ترابطة وأن يلم بالأحوال العالمية والتيارات الفكرية المعاصرة والمسائل الكبرى التي تشغل الأذهان.

4- أن يزداد فهمه للحياة الإنسانية وإدراكه الروابط التي تجمع بين الناس ويزداد تشبعه بالعواطف والاتجاهات التي تقوم عليها الحياة الإنسانية. وأن ينمو احترامه لبيئته وفهمه لمجتمعه وصور الحياة فيه وأن يلم بمشكلاته ويقدر دوره الإيجابي في حلها وأن يشارك مشاركة فعالة في إسعاد المجتمع والنهوض به.

5- أن تنمو عواطفه نحو أسرته وأن يقدر دوره الإيجابي كعضو من أعضائها وأن يتشبع بروح العمل وبقيمته في الإنتاج ورفع مستوى المعيشة.

6- أن تنمو قدرة الطالب على التفكير العلمي المنظم في كل ما يمارسه ويقوم به من عمل أو نشاط والعناية بالأفكار وبشكل واضح مع الابتعاد عن الزخرف اللفظي.

7- أن تنمو قدرة الطالب على إدراك بعض نواحي الجمال والتناسق والنظام فيما يفتح حسه وفكره وعلى تذوقها وحسن الاستمتاع بها وعلى الانطلاق في التعبير السليم مع تقويم السنة الطلاب وتضييق الشقة بين اللغة الدارجة واللغة العربية الفصحى.

أما الأهداف التربوية المنهجية الخاصة للغة العربية بكافة فروعها لنفس المرحلة المذكورة فهي:

8- أن يدرك الطالب أن اللغة تعبير عن المعاني والأفكار وأن الألفاظ لا قيمة لها إلا إذا حققت هذا الغرض وأن يكون تعليم اللغة العربية في جملته أداة فعالة في تنمية الاتجاه إلى الأصالة والابتكار في نفوس التلاميذ.

9- أن تنمو قدرة الطالب على القراءة وسرعته فيها وفهمه للمقروء فهماً واسعاً وتمييزه بين الأفكار الجوهرية والعرضية فيه وتكوينه للأحكام النقدية عليه.

10- أن تنمو قدرة الطالب على تتبع ما يسمعه وفهمه فهماً صحيحاً واسعاً ونقده والانتفاع به الحياة العملية.

11- أن ينمو ميل الطالب إلى القراءة وأن يقدر على انتقاء المادة الصالحة للقراءة.

12- أن تزداد قدرة الطالب على فهم النصوص الأدبية وإدراك نواحي الجمال فيها وعلى تذوقها وتحليلها ونقدها.

13- أن تنمو قدرة الطالب على البحث وتقصي المسائل واستخدام المراجعوالأجهزة الرمزية والانتفاع بالمكتبة والفهارس.

14- أن يزداد نمو المهارات والقدرات التي بدأت تنمو في المرحلة المتوسطة عند الطالب في فنون التعبير الوظيفي من مناقشة وعرض الأفكار والآراء وإلقاء الكلمات وكتابة التقارير.

15- أن تزداد قدرة الطالب على التعبير عما يقرؤه بأسلوبه الخاص وتعيين العناصر الأساسية في الموضوع ووضع عناوين جزئية لكل قسم من أقسامه.

16- أن تنمو قدرة الطالب على التعبير الكتابي عن خبراته وآرائه في أسلوب يتسم بوضوح الأفكار وصحتها وتنظيمها مع مراعاة قواعد الترقيم والتقسيم ومراعاة الهوامش.

17- أن يتصل الطالب بالتراث الأدبي في عصوره المختلفة وأن يتمثله ويتزود من قيمته الخلقية والاجتماعية بما يلائم مجتمعنا العربي.

18- أن ينمي تعليم اللغة في هذه المرحلة المواهب الخاصة التي قد يتفرد بها بعض الطلاب في النواحي الأدبية ويتعهدها بالسرعة والإشباع وأن يكشف تعليم اللغة عن المتفوقين في اللغة لوقايتهم وتوجيههم وتمكينهم من مواصلة التخصص في الميادين المختلفة.

أما الأهداف التربوية المنهجية الخاصة لفرع محدد من فروع اللغة العربية لنفس المرحلة المذكورة فتتضح في مثلا في فرع النحو وهي:

- ضبط الكلام، وصحة النطق والكتابة وليست القواعد النحوية غاية مقصودة لذاتها. تمييز الخطأ وتجنبه.
- تمرين الطلاب على دقة التفكير وعلى البحث العقلي والقياس المنطقي.
- وضع أسس دقيقة مضبوطة للمحاكاة والتمرن على الأساليب الصحيحة لأن التكرار في التمرين العملي لا يكسب الطالب صحة النطق إذا حدث بدون قيد أو ضابط.

رابعاً: مستوى الأهداف التربوية الخاصة بمادة محددة في صنف معين:

على الرغم من كون الأهداف التربوية في هذا المستوى تتماثل مع الأهداف التربوية للمستوى السابق كان تكون مثلاً أهداف مادة القواعد

للصفوف الرابعة الإعدادية هي نفسها أهداف مادة القواعد للمرحلة الإعدادية ككل إلا أنها تتحدد على وجه أدق بمفردات المحتوى الدراسي المنهجي المقرر للصفوف الرابعة المذكورة وبكلمات أخرى تتحدد أهداف المستوى بالمفردات الدراسية المقررة في مادة معينة وفي صنف معين وتكون أهداف خاصة بها ولقد أكد المختصون بالشؤون التربوية والتعليمية على أهمية التربية للمستويين السابقين ولكن بالرغم من ذلك وجهت إليها العديد من الانتقادات من قبيل أنها تتصف بالعمومية وتفتقر إلى الدقة وضئيلة الفائدة في تحديد محتوى المنهج وفي تعيين طرق التدريس المناسبة لمجموعة معينة من الطلاب وأنها تتعب المدرس الذي يتصف بالدقة العلمية ويؤمن بالأشياء المحددة والقابلة للقياس. ولذلك وجدت هناك حاجة ماسة إلى ترجمتها إلى أهداف خاصة محددة قريبة تسمى بالأهداف السلوكية والمستوى التالي من الأهداف التربوية يوضح بشيء من التفصيل ما يتعلق بماهية هذه الأهداف السلوكية وأسباب الاهتمام بها ومزاياها وعيوبها.

خامساً: مستوى الأهداف التربوية السلوكية الخاصة بكل درس:

وهذه الأهداف أكثر تحديداً وخصوصية بالنسبة لكل موضوع ضمن المادة الدراسية ويعرف كود – (Good) الأهداف السلوكية على أنها:

" الغايات أو الأهداف التعليمية، المحددة كعيار للسلوك الفعلي أو الوصف الملاحظ للسلوك القابل للقياس ".

وتعرفها (انسكلوبيديا البحوث التربوية) على أنها:

" صياغات للغرض الذي يصف سلوك الطلبة المرغوب ويحدد المستوى الذي بواسطته ينمى أو يحقق السلوك".

الشروط التي يجب أن تتوفر في صياغة الأهداف السلوكية:

1- أن يكون الهدف محدداً بدقة مثل (أن يعدد الطالب أدوات النصب).

2- أن يبدأ كل هدف بفعل سلوكي مثل (أن يذكر – عيوب – يميز).

3- أن يكون الهدف مصاغاً بما يوضح سلوك الطالب مثل (أن يذكر – أن يوضح – أن يعين).

4- أن يكون في الهدف مادة يمكن ملاحظتها وقياسها مثل (أن يخط الطالب اسمه).

فلا تستخدم في صياغته كلمات يمثل كل منها العديد من التفسيرات مثل (يؤمن – يتصور – يستمع).

5- أن يقتصر الهدف على ناتج تعليمي واحد.

6- أن يدل الهدف على السلوك النهائي للطالب.

أسباب الاهتمام بالأهداف السلوكية:

1- تأثير نتائج الدراسات في علم النفس السلوكي.

2- قلة الاهتمام بالعمليات العليا للتفكير في المنهج التقليدي.

3- الحاجة إلى تعيين مستوى فهم الطالب للمادة.

4- قلة الاهتمام بالجانبين الوجداني والنفسي الحركي للطالب في المنهج.

5- تزايد التأكيد على أهمية اشتراك المدرس في عملية تخطيط المنهج بما يجعله بحاجة إلى التعبير عن الأهداف التي يروم تحقيقها في تدريسه بطريقة تبيني أنواع السلوك التي يجب أن تبلور لدى الطالب بعد تعلمه.

6- الحاجة إلى تضمين الأهداف السلوكية في دليل المنهج لتصبح أكثر فائدة للمدرس حيث أنها توجهه نحو الأنشطة ونحو أساليب التقويم الصالحة في التدريس.

7- الحاجة إلى تعيين البؤر الهامة في المادة.

وجهات نظر المربين حول استخدام الأهداف السلوكية:

انتشر استخدام هذه الأهداف في ميدان التربية في النصف الثاني من القرن الحالي وأنقسم المربون بين مؤيدين ومعارضين لاستخدامها فالمؤيدين يؤكدون على أهمية مزاياها التي يمكن تلخيصها على الوجه التالي:

- أنها تشجع المدارس على تطبيق طرق تدريس منوعة وتجعله أشد نشاطاً لتحقيق أهداف الدرس الواضحة أمامه والتي يسهل عليه قياسها لمعرفة مدى ما حققه مع الطالب منها.
- أنها مصاغة بعبارات دقيقة للملاحظة تبين السلوك المتوقع من الطالب بعد تعلمه المادة.
- أنها تجعل الطالب أكثر اطمئناناً إلى تعلمه وأكثر مقدرة على الاقتصاد في وقته لأنها تحدد له أدق أنواع المعلومات التي عليه تعلمها والمهارات التي عليه ممارستها.
- أنها ترشد المدرس في انتقاء واستخدام الوسائل التعليمية وأوجه النشاط المتباينة التي تغني خبرات الطالب وتساعده في تحقيق ما رسم له من أهداف.
- أنها تقدم للمدرس والطالب تغذية راجعة إذ تعرف المدرس بسرعة على ما حققه من أهداف كما تحث الطالب على الجد لملاحظته مقدار ما حققه منها.

- أنها تساعد الطالب على تقييم تحصيله العلمي ومدى تحقيقه للأهداف المبتغاة لمعرفته أسس التقييم.
- أنها يمكن أن تستخدم كمعيار لقياس فاعليه التدريس.
- أنها تعتبر الطالب لا المدرس محور عملية التعليم وبذلك فهي تنسجم والفلسفة الحديثة في التعليم حيث يعني المدرس بنموه وبلوغه الأهداف المنشودة له.
- أنها تساعد المدرس على تقويم الطالب حيث يقوم بأعداد الأسئلة في ضوئها.
- أنها تجعل عملية تطبيق المنهج المدرسي دقيقة حيث تحدد أهدافه كخطوة أولى ثم يخطط ما يحققها وهذا يمكن أيضاً من تقويمها لتحديد مدى نجاحها لدعم العوامل التي أدت إلى هذا النجاح ومدى فشلها في إزالة العوامل التي أدت إلى الفشل.

أما المعارضون لاستخدام الأهداف السلوكية فأنهم يقولون بأن فيها جوانب الضعف التالية:

- أنها تتطلب في أعدادها وقتاً طويلاً من قبل المدرس.
- أن هناك أهدافاً عامة كتلك المتصلة بالجانب النفسي (الوجداني) والتي ليس من السهل أن تحول إلى أهداف سلوكية.
- أنها بشكلها المحدد قد تمنع الطالب والمدرس من الابتكار حيث أن كلاهما ينصرف فقط إلى تحقيقها.
- أنها تجعل من عملية التعلم التي هي عملية إنسانية ذات أهداف واسعة عملية آلية تنتهي بتحقق الأهداف.

- أنها غير مشجعة على تحقيق بعض الأهداف النافعة التي تبرز أثناء التدريس

أن هذه الانتقادات التي وجهت إلى الأهداف السلوكية واختلاف المربين في وجهات نظرهم بشأنها لم يقلل من قيمتها في عملية التعليم.

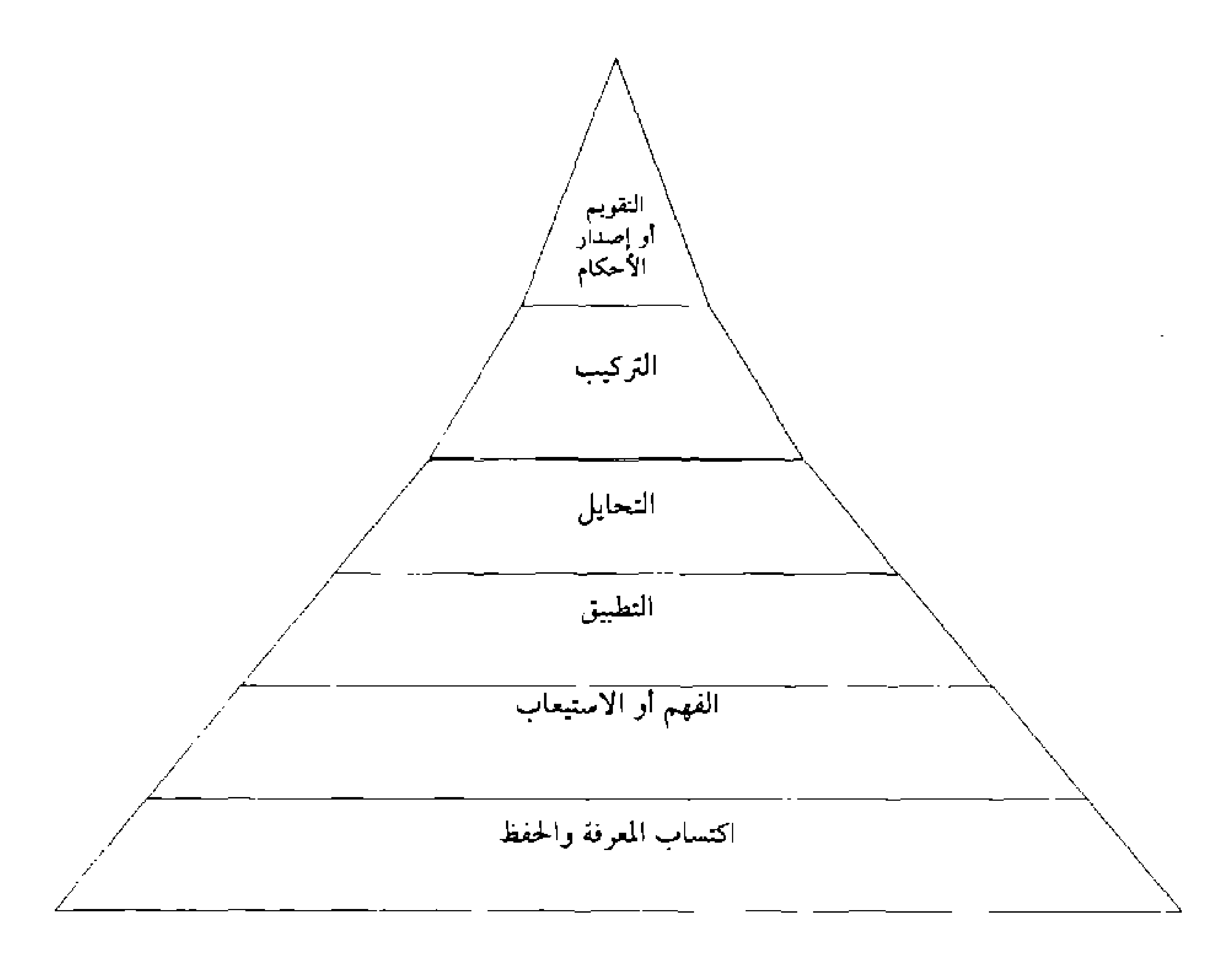
3- تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي (Cognative Domain):

عزيزنا الدارس:

لقد أصبحت على دراية بمجالات التعلم الثلاثة، ولكن لم يقف التصنيف عند هذا الحد بل عمدوا إلى تصنيف كل مجال تعلمي إلى تصنيفات فرعية أخرى، بل وأضاف بعضهم إلى مجالاً رابعاً من مجالات التعلم وهو مجال التعلم الاجتماعي.

إننا ننوي أن نعرفك بكل هذه التصنيفات، ولنبدأ بتصنيف الأهداف في المجال المعرفي الإدراكي.

إن الذي صنف الأهداف التربوية في المجال المعرفي هو بلوم وعدد من رفاقه وكان ذلك عام 1956، ولقد تم التصنيف بهرم يتكون من ستة مستويات (الشكل رقم 3).



الشكل رقم (3) تصنيف بلرم للأهداف التربوية في المجال المعرفي

يلاحظ من الشكل أن التصنيف نحى المنحنى الهرمي، بمعنى أن كل مستوى يعتمد على المستوى الذي قبله وفي الوقت نفسه يكون هذا المستوى أساساً للمستوى الذي سيليه اشتمل الهرم على ستة مستويات كما يلاحظ هي:

الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، وفي الوقت نفسه توزعت المستويات الستة بثلاث مجموعات من المستويات على النحو التالي:

- المستوى الارتباطي المحسوس، ولقد اشتمل على المستوى الأول، وهو مستوى اكتساب المعرفة والحفظ.

- المستوى المفاهيمي أو مستوى المهارات العقلية الدنيا ولقد اشتمل على المستويات الثلاثة التالية: مستوى الفهم أو الاستيعاب، ومستوى التطبيق، ومستوى التحليل.
- المستوى الإبداعي الذاتي أو مستوى المهارات العقلية العليا قد اشتمل على المستويين التاليين: مستوى التركيب ومستوى إصدار الأحكام أو التقويم.

تندرج المستويات الستة بالسهولة وبالبساطة لتصل إلى الأكثر صعوبة والأكثر تعقيداً. وكذلك الحال بالنسبة للعمليات العقلية، فالمستويات الأعلى تتطلب عمليات عقلية أصعب.

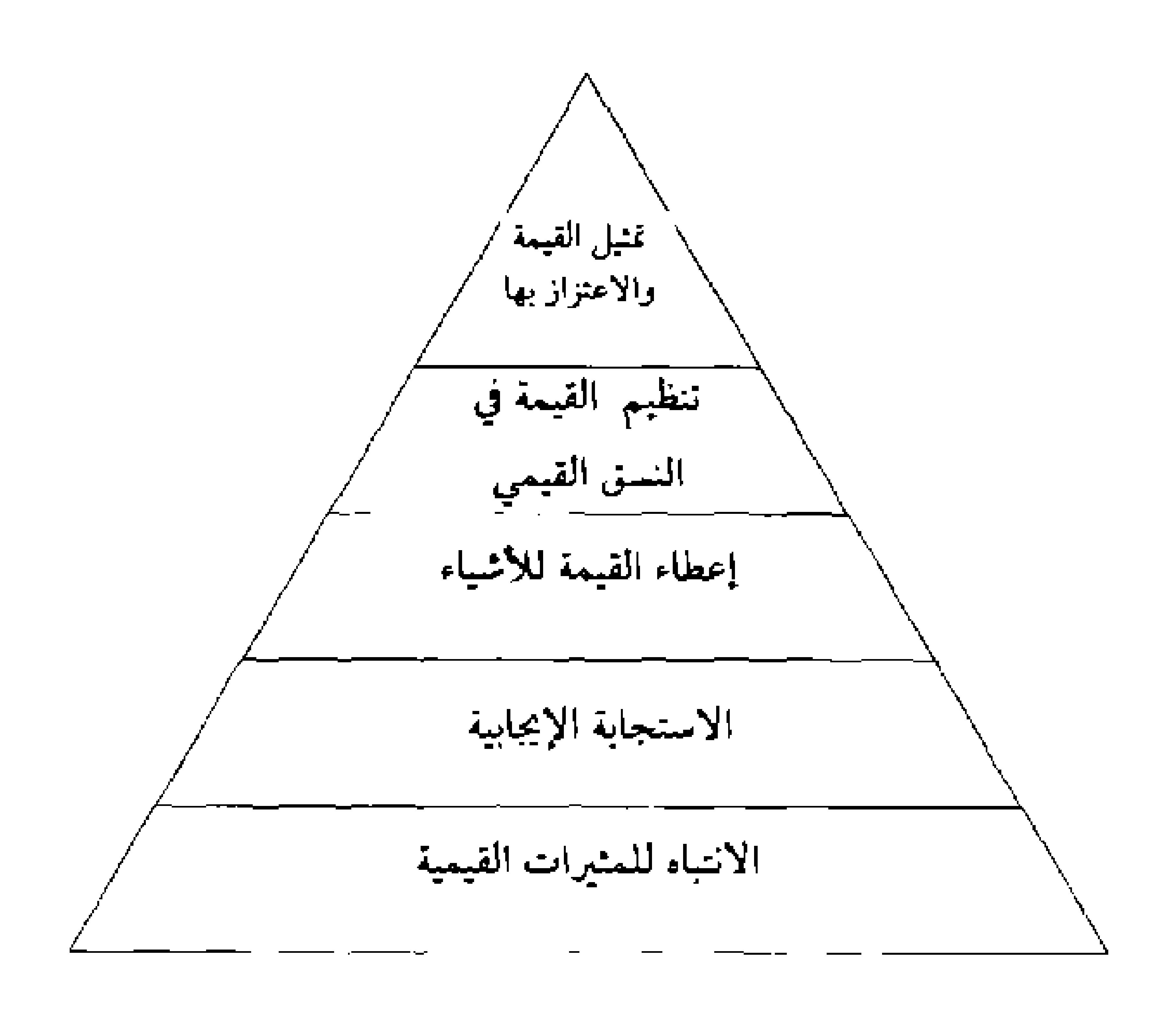
لم يقف الأمر عند هذا الحد، بل عمد بلرم ورفاقه إلى تصنيف كل مستوى من المستويات الستة إلى عدد من المستويات الأكثر تفصيلاً وأصبح لدينا مجموعة كبيرة من التصنيفات. إننا لن نعرفك بالتصنيفات الفرعية لكل مستوى خشية عليك، وغرضنا هو أن نعرفك أن هناك مستويات فوق مستوى الحفظ والفهم ولا نريد أن ندخلك في تفصيلات فرعية قد لا تلزمك وقد تشوش عليك.

4- تصنيف الأهداف التربوية في المجال الانفعالي الوجداني (Affective Domain):

عزيزنا الدارس:

قبل أن نبدأ معك بتصنيف الأهداف التربوية في المجال الانفعالي الوجداني نود أن تبقى متذكراً فكرة المستويات الكبرى الثلاثة للأهداف التربوية في المجال المعرفي. وفكرة المستويات الفرعية الستة، ولا نريدك أن تعرف شيئاً عن المستويات التفصيلية للمستويات الستة، كما نريدك أن تعي المقصود بالهرمية في عملية التصنيف.

عمد كراثورل وعدد من رفاقه إلى تصنيف الأهداف التربوية في المجال العاطفي الوجداني، و (الشكل رقم 4) يوضح هذا التصنيف.



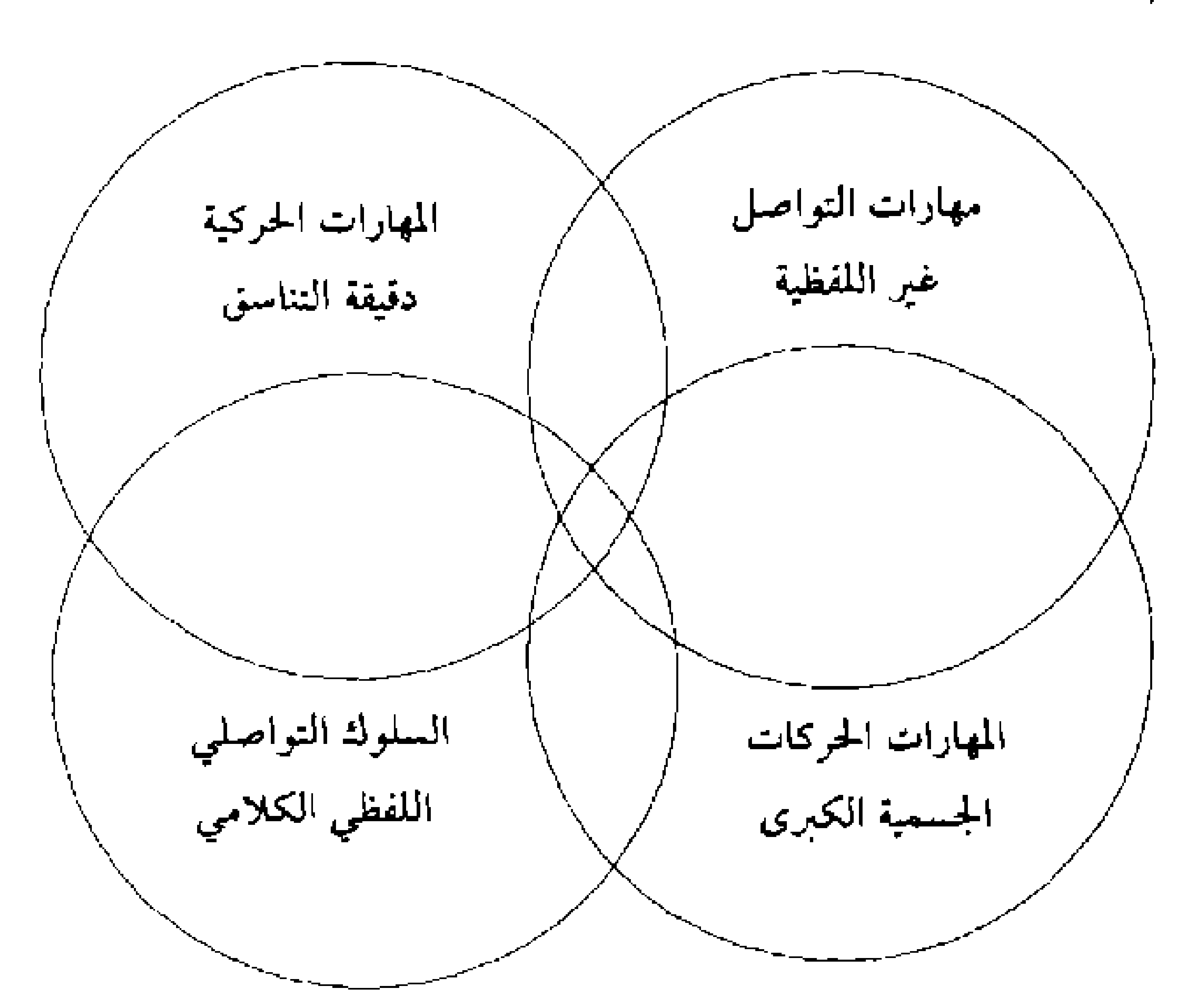
الشكل رقم (4) تصنيف كراثوول للأهداف التربوية في المجال الوجداني الانفعالي

لاحظ أن المجال تم تصنيفه إلى خمسة مستويات، أولها الانتباه إلى المثيرات القيمية وآخرها تمثل القيمة والاعتزاز بها. للتصنيف طبيعة هرمية، بمعنى أن كل مستوى هو تعلم سابق للذي يليه وتعلم لاحق للذي قبله. لاحظ أيضاً أن الانتباه والاستجابة هما لمثيرات قيمية، بينما المستويات الثلاثة الباقية هي إعطاء القيمة للأشياء، وتنظيم القيمة في منظومة الفرد القيمية وأخيراً تمثل القيمة والاعتزاز بها (Krathwohl. 1964, p. 30).

5- تـــصنيف الأهـــداف التربويـــة في المجـــال النفـــسحركي (Psychomotor Domain):

عزيزنا الدارس،

على غـرار التـصنيفين الآنفـي الـذكر قـام كبلـر وزمـيلاه عـام 1970 بتصنيف للمجال النفسحركي، ولقد تم هـذا التـصنيف بـأربع فئـات، يوضـحها (الشكل رقم 5).



الشكل رقم (5) تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسحركي

لاحظ كيف أن التصنيف لم يكن هرمياً، وهذا يعني أن كل فئـة مـن فئـات التصنيف ليست متطلباً لما يليها، ويمكن أن تحدث المهارات في آن واحد. ولاحظ أيضاً أننا نستخدم كلمة "فئة" ولم نقل المستوى وذلك للسبب الذي أوضحناه وهـو أن الفئات ليست ذات طبيعة هرمية.

لقد اشتمل التصنيف على ثلاثة أنـواع مـن النتاجـات التعلميـة الأدائيـة:

بدون لفظ وبلفظ وبالحركة، ولقد ظهرت على شكل دوائر متقاطعة وهذا يعني أنها متداخلة فقد يقوم المتعلم بحركات كبرى ويرفق معها حركات غير لفظية أو كلاماً لفظياً، ويبدأ تعلم هذا المجال منذ مولد الطفل ويستمر هذا التعلم معه إلى ما شاء الله.

6- تصنيف الأهداف التربوية في المجال الاجتماعي من وجهة نظر رجاردس

عزيزنا الدارس،

من الشائع أن مجالات التعلم ثلاثة وهي التي عرفتها حتى الآن، ولكن هناك من أضاف مجالاً رابعاً، وهو مجال التعلم الاجتماعي الذي قام (ريتشارد در) بتحديده ومن تصنيفه.

وفئات التصنيف هي:

1- أهداف حفظ وصيانة القيم والتقاليد والمعتقدات.

2- أهداف تحسين استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات.

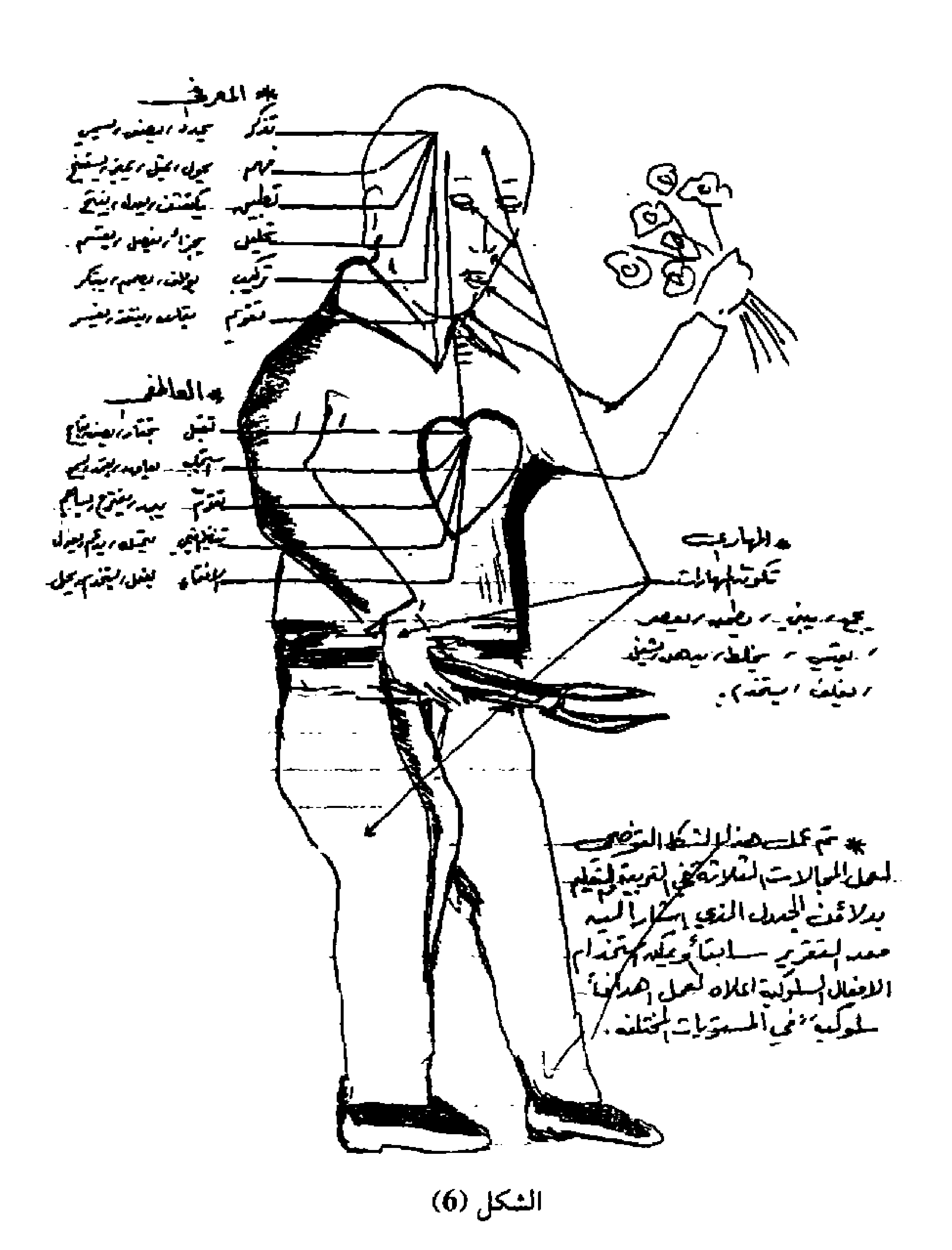
3- أهداف استقرار واستمرار استعمال القيم والتقاليد والمعتقدات.

4- أهداف تطوير أو إنتاج القسم والتقاليد والمعتقدات.

5- أهداف تعديل أو استبدال القيم والتقاليد غير المرغوبة.

6- أهداف الإحلال أو التقليل من استعمال القيم والتقاليد غير المرغوبة.

لاحظ أن عدد فئات التصنيف هو ست فئات وجميعها تتعلق بالقيم والتقاليد والمعتقدات التي انتزعها (ريتشارد در) من المجال الوجداني الانفعالي الذي أبقى فيه الاتجاهات والجوانب الانفعالية فقط هذا ويعرف الشكل (6) توضحاً لمجالات الأهداف التربوية.



الشكل (6)

أن تأكيد بعض المربين على المستوى الأدراكي المعرفي من الأهداف التربوية يمكن أن يبرر جدولته كالآتي:

جدول رقم (2)

المجال والفئات والمصطلحات والأفعال للمستوى الإدراكي

المجال	الفئة	الأهداف التربوية العامة	أفعال سلوكية لصياغة نواتج التعلم المتوقعة
أولاً: المعرفي الفكري. ويحتوي على تلك الأهداف التي ترتكز على الجوانب الفطرية كالمعرفة، الفهم، ومهارات التفكير. ويبدأ بنتائج بسيط للمعرفة، يستمر بالتدرج إلى مستويات أكثر تعقيداً للإدراك، وينتهي بالأكثر تعقيداً وهو التقدير.	1- المعرفة: هي عملية تذكر المعلومات باستعادتها إلى الذهن، وهي تمثل أدنى نواتج التعلم	- يعرف مصطلحات شائعة. - يعرف حقائق محدودة. - يعرف مفاهيم أساسية. - يعرف طرقاً وأساليب.	يعرف – يصف – يتعرف – يؤشر – يدرج يسمي – يلخص – يختار – يحدد – يماثل – يستخرج.
	2- الفهم: وهو القدرة على فهم معنى الأشياء، ويظهر بتحويل المواد إلى كلمات أو أرقام، أو الشرح، التلخيص، تخمين مستقبلي، ويقع في مستوى أعلى قليلاً من المعرفة.	- يستنتج حقائق. - يستنتج مبادئ. - يفسر الرسوم والخرائط. - يدرك أهمية استعمال الطرق الصحيحة.	يدافع – يميز – يخمن – يوضح – يعطي أمثلة – يلخص – يحول – يشرح – يصمم – يتوقع – يعيد صياغة

المجال	الفئة	الأهداف التربوية العامة	أفعال سلوكية لصياغة نواتج التعلم المتوقعة
	3- التطبيق: هو القدرة على تطبيق أو استعمال الأمور التي يتم تعلمها في مواقع جديدة، مثل تطبيق القواعد والطرق والمفاهيم والمبادئ، وتعتبر هذه الفئة من المستوى أعلى من الفهم.	- يطبق مفاهيم ومبادئ في مواقع جديدة. - يحل مسائل رياضية. - يرسم خرائط ورسوم بيانية. - يوضح أمثلة لاستخدام طريقة لصورة واضحة أو خطوط معينة.	يعير - يجري - يوضح - يعدل - يشكل - يهيئ - يستعمل - يتوقع - ينتج.
	4- التحليل: هو القدرة على تفكيك المادة إلى أجزائها المختلفة بهدف فهم تركيبها والتعرف على الأجزاء وتحليل العلاقة بينها، وهذه الفئة تقع في مستوى أعلى من التطبيق تطلبها لفهم المحتوى والشكل للمادة.	- يتعرف على الفرضيات غير المدرجة، يتعرف على المغالطات في التعايش. - يميز بين الحقائق والاستنتاجات. - يقيم أهمية البيانات. - يحلل التركيب التنظيمي لعمل ما.	يجزئ - يميز - يتعرف - يعزل - يوضح - يلخص - يربط يختار - يفعل.
	5- التركيب: هو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين	- يكتب موضوعاً جيد التنظيم. - يلقي خطاباً جيد التنظيم.	يرتب - يدمج - يبتدع - يخترع - يوضح - يعدل - ينظم - يخطط - يربط

المجال	الفئة	الأهداف التربوية العامة	أفعال سلوكية لصياغة نواتج التعلم المتوقعة
	مركب أو مادة جديدة، مثل إنتاج خطة عمل لتصنيف المعلومات التي تتحدث عن موضوع لم يسبق التطرق إليه، وهذه الفئة ترتكز على السلوك الإبداعي مع التأكيد على تركيب نماذج أو تراكيب جديدة.	- يكتب قصة قصيرة جميلة. - يقترح نمط لإجراء تجربة ما. - يصنع نظاماً جديداً لتصنيف الأشياء.	- يتعرف - يلخص - يخبر - ينقح - يركب - يجمع - يعيد ترتيب.
	6- التقييم: هو القدرة على إعطاء حكم على حتمية مادة معينة (جملة - رواية - قصة - تقرير - رأي...) كغرض محدد والحكم يستند على معايير داخلية (التنظيم) أو خارجية (العلاقة بالغرض). تحدد من قبل المتعلم أو	- يحكم على الترابط المنطقي للمادة المكتوبة. - يحكم على صحة الاستنتاجات. - يحكم على قيمة عمل معين.	يرتب - يدمج - يبتدع - يخترع - يوضح - يعدل - ينظم - يخطط - يربط - يتعرف - يلخص - يخبر - ينقح - يركب - يجمع - يعيد ترتيب.

المجال	الفئة	الأهداف التربوية العامة	أفعال سلوكية لصياغة نواتج التعلم المتوقعة
	تُعطل له. وهذه الفئة تمثل أعلى مستوى في المجال الفكري والمعرفي لاحتوائها على عناصر من جميع الفئات + العنصر الذاتي.		

جدول المجال والفئات والمصطلحات والأفعال للمستوى الحركي

المجال	الفئة	الأهداف التربوية العامة	أفعال سلوكية لصياغة نواتج التعلم المتوقعة
ثانياً: النفسحركي. ويتضمن الأهداف التي تركز على مهارات الحركة مثل الكتابة والطبع والسياحة والرسم وتشغيل الآلات وقد استخدمت، كوثركوجك (1977م) تصنيفاً مبسطاً يمكن ملاحظته عند المتعلمين يتضح من العرض بالجدول.	1- الملاحظة: يكون به المتعلم على وعي من خلال ملاحظته بحواسه المختلفة، ويتطلب منه الاستعداد للقيام بأداء معين سواء كان ذهنياً أو بدنياً أو انفعالياً. ويمكن الحكم عليه بإدراك حقائق وتفاصيل ما يحدث كماً ونوعاً وإجراءات.	- يراقب بانتباه. - يشاهد ما يرى أمامه. - يلاحظ بوعي تام. - يتابع خطوات أداء.	يراقب - يتابع - يشاهد - يرى - يلاحظ - يستكشف - يعاين - ينصت - يشم - يتذوق.

المجال	الفئة	الأهداف التربوية العامة	أفعال سلوكية لصياغة نواتج التعلم المتوقعة
	2- التقليد: وفيه يقوم المتعلم بأداء عمل مقدماً أمامه بنفس الخطوات ولا يتوقع منه الإتقان أو الإجادة، بل التكرار فقط بإشراف من قبل المعلم.	- يكرر الحركات المطلوبة. - يطبق عملياً كيفية القيام بـ. - يحدد التسلسل الأفضل. - يعيد عمل الأداءات السابقة.	ينقل - يكرر - ينسخ - يعيد عمل - يذيع - يقلد - يحاول.
	3- التجريب: يتطلب أن يكون لدى المتعلم حرية التصرف والكفاءة والثقة بحيث يعمل بدون إشراف.	- يؤدي بطريقة معلومة. - ينتج وحدات جديدة. - يتبع تعليمات مكتوبة في تنفيذ المهارة.	يؤدي - يجرب - يعمل - يتيح - يحاول - يتبع تعليمات نظرية في عمل ما - يطبق ما تعلمه.
	4- الممارسة: يبدأ المتعلم تكوين المهارة ويكون أداءه تلقائياً وتصبح استجابات عادة، فعل زيادة سرعة عمله / قلة الخطأ / زيادة الإنتاج / قلة المجهود المبذول	- يعرض طريقة تصميم خريطة. - يصمم نموذجاً للتجربة. - يعيد تركيب الجهاز بأقل كمية من الخطأ.	ينتج كميات - يعمل بثقة - يؤدي بقليل من الخطأ - يتدرب على - يصنع - يعمل بكفاءة - يعرض طريقة عمل.

المجال	الفئة	الأهداف التربوية العامة	أفعال سلوكية لصياغة نواتج التعلم المتوقعة
	في العمل. ويتطلب هذا المستوى تكراراً الأداء للتعود والإتقان.		
	5- الإتقان: هو الدلالة على تكوين المهارة، في أداء المتعلم يكون سهلاً/ سريعاً/ جيداً/ متفقاً مع الاقتصاد في الخامات والجهود وقلة الأخطاء وزيادة الإنتاج.	- يظهر مهارة عالية في الأداء. - يتقن العزف على الآلة الموسيقية. - يصلح المعدات بسرعة ودقة. - يؤدي خطوات رسم خريطة.	يجيد – يتقن – ينتج بسرعة – يعمل بثقة – يتحكم في...
	6- الإبداع: قدرة التلميذ على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة تتلاءم مع واقع معين أو مسألة معينة وتتميز بالإتقان الكامل لمهارة والثقة بالنفس والحداثة.	- يؤلف وحدة دراسية. - يصمم خريطة جديدة للتقسيم الأدائي بالسعودية.	يصمم – يشيد – يبني – ينكر – يؤلف - يكون.

- من نماذج تحليل الأهداف التربوية -

نموذج تحليل تايلر للأهداف:

نموذج تايلر:

يعد تايلر رائد من علماء المناهج حيث طرح عام 1949 كتاباً تحت عنوان المبادئ الرئيسية للمناهج وطرق التدريس يعكس فره النظري في هذا الميدان ويقوم على فكرة النظري التحليل خطوة بخطوة لما يتضمنه تصميم المنهج وكانت أول خطوة قام بتحليلها تدور حول صياغة الأهداف.

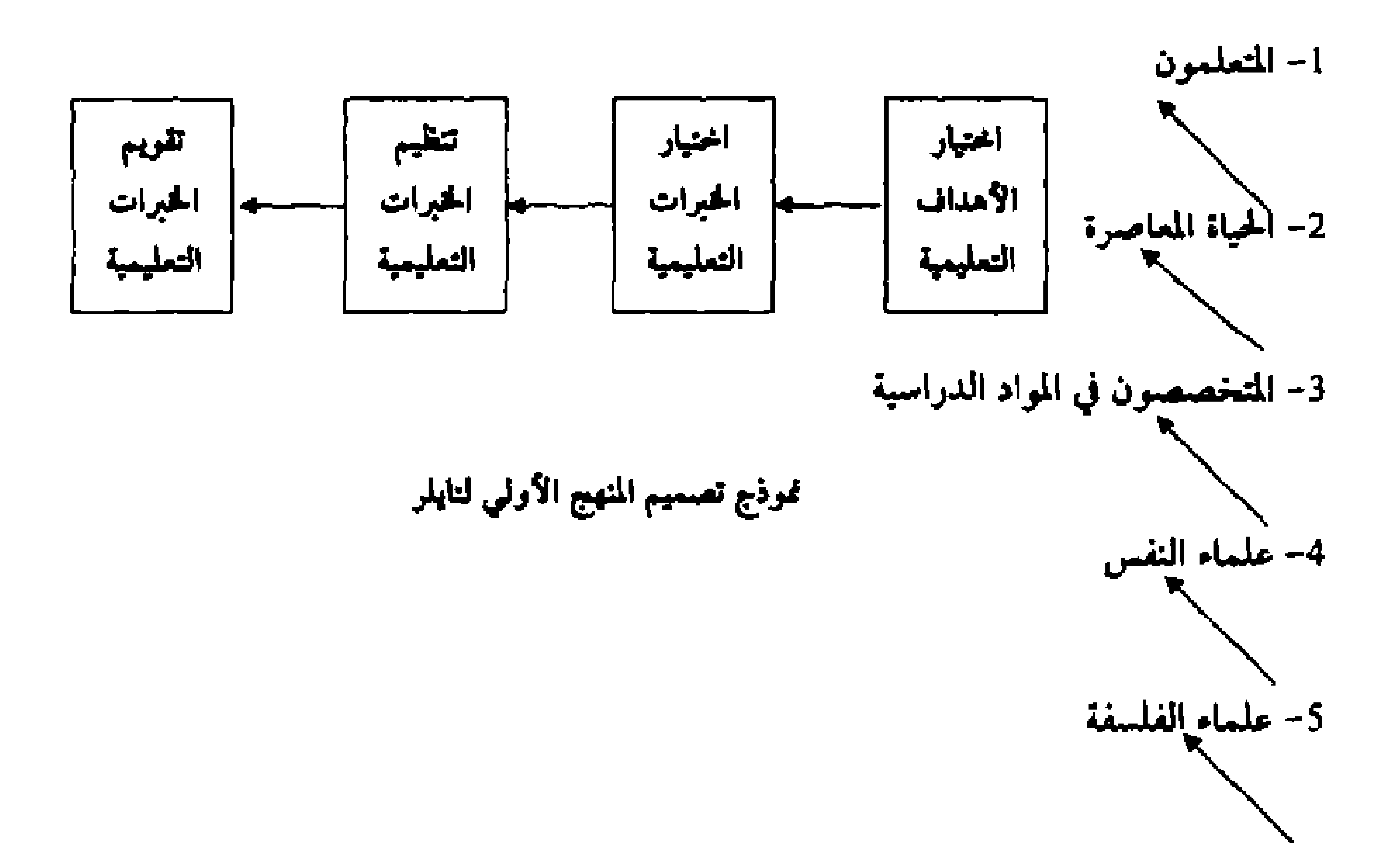
متسائلاً؟

1- ما الأهداف التي يجب أن تنجزها المدرسة؟

2- ما الخبرات التعليمية التي يمكن أن و تساعد على تحقيق تلك الأهداف؟

3- كيف يمكن تنظيم تلك الخبرات بحيث تكون فعالة؟

4- كيف يكن تحديد مدى تحقق لك الأهداف؟



نموذج تصميم المنهج الأولي لتايلر

* يلاحظ على هذا النموذج أن تايلر من خلال تحليله لهذه المكونات قد أوضح أن هناك مصادر لاختيار الأهداف هي:

1- المتعلمون.

2- الحياة المعاصرة.

3- المواد الدراسية.

4- علماء النفس.

5- علماء فلسفة المجتمع.

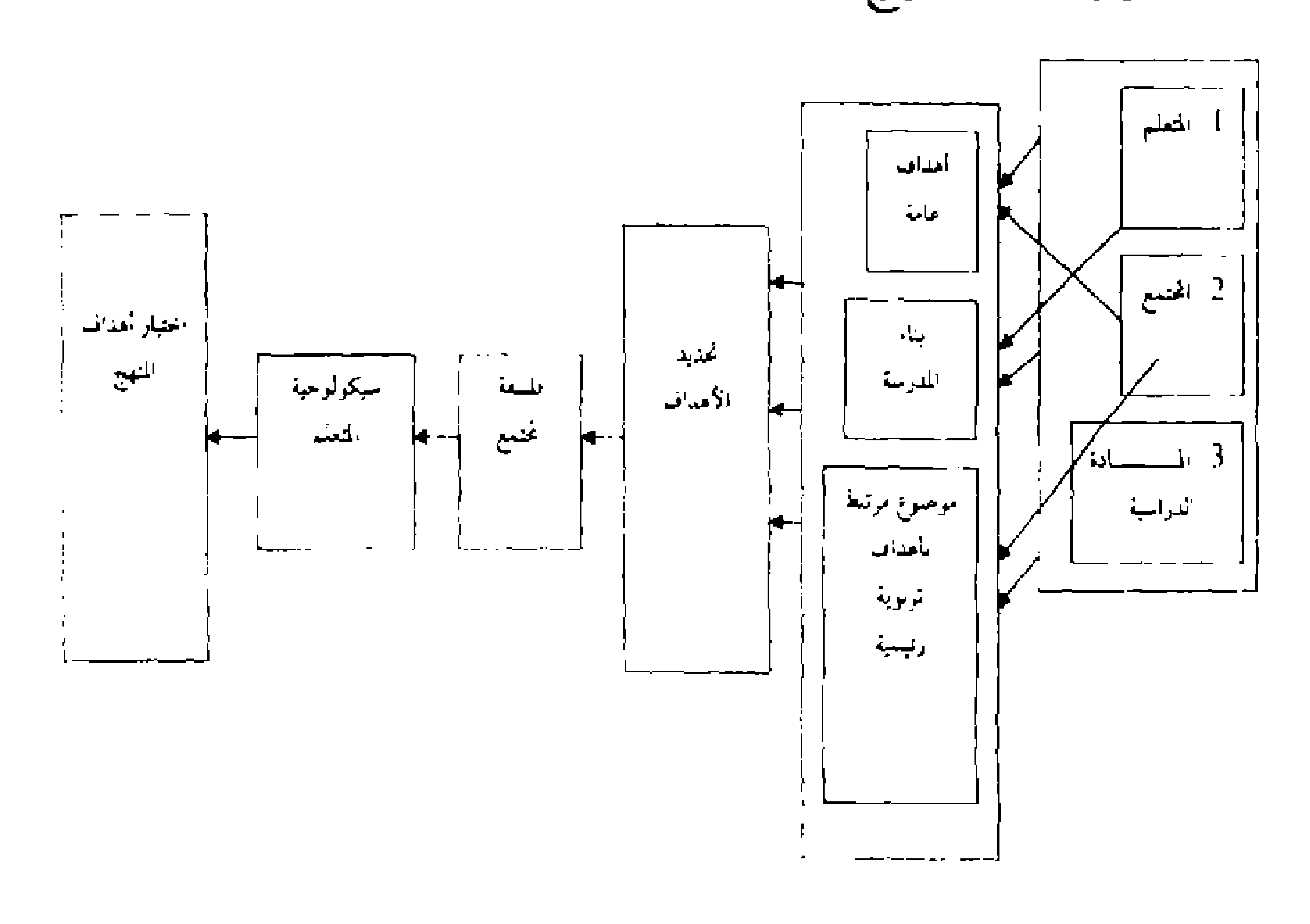
* أي أن تايلر جعل تلك المصادر تبعاً لاختيار الأهداف التي تؤدي إلى اختيار الخبرات التعليمية ثم انتقل إلى تنظيم الخبرات مختتماً النموذج بالتقويم.

* فنموذج تايلر جاء باتجاه واحد أي أنه إطار خطي مما يدل على ذلك

الاتصال بين عناصر العلمية التعلميه اتصالاً أفقياً فحسب أنـه عبـارة عـن سلسله واحدة تبعد الحلقة الأولى اتصالاً عن الأخيرة ولا يربطهـا بهـا إلا الحلقات الوسطى.

* ومهما يلاحظ على هذا النموذج أنـه وضـع المـتعلم علـى قائمـة مـصادر الأهداف مما يعطي انطباعاً بأن المنهج وفقاً لذلك يركز أساساً على المتعلم.

* في عام 1950 قام تايلر بتعديل نموذجه الذي يوضح فيه القوى المؤثرة على اختيار أهداف المنهج.



القوى المؤثرة على هذا النموذج:

* إن المتعلم يتـأثر بـالقوى الـتي تحـدد أهـداف نمـوذج المـنهج والـتي تـشمل بالإضافة إليه كلاً من المجتمع والمعرفة التي تبتشف عنها الماده الدراسيه.

أي أن النموذج يعكس الفكر النظري للمنهج متضمناً الأبعاد الثلاثة:

1- المتعلم 2- المجتمع 3- المادة الدراسية

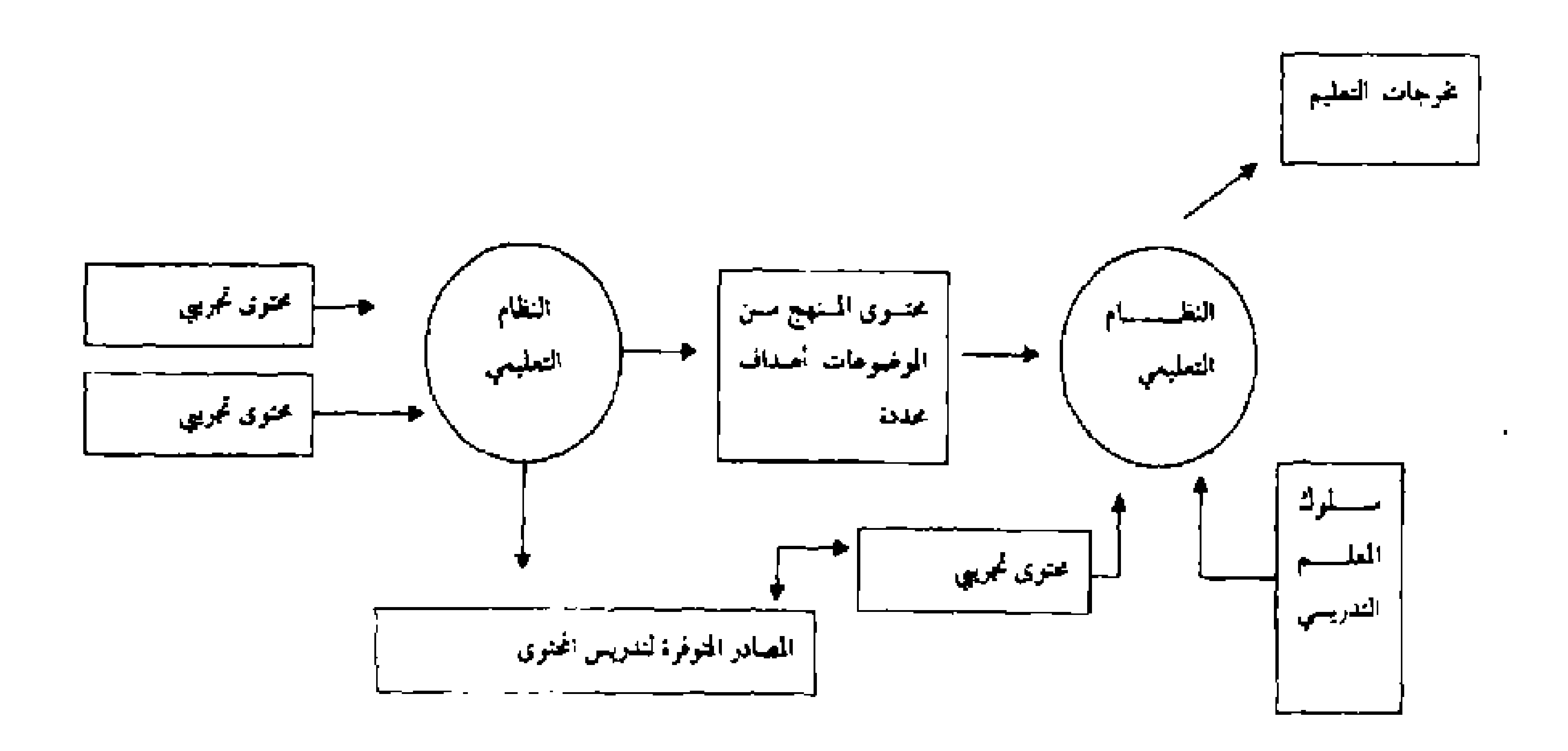
وبذلك فهو يعكس النظرية البرجماتية.

* نموذج جونسون:

أوضح جونسون بأن على المتخصصين في المناهج أن يقوموا بوضع تعريف دقيق للمنهج أولاً: ومن ثم عملية بناء المنهج أو تخطيطه، ثانياً: وتوجيه طاقاتهم نحو بناء المنهج، ثالثاً: فنموذج جونسون أنه نظام مدخلات ومخرجات.

* فنموذج جونسون قد ميز بين خطة المنهج وعليه تطوير المنهج وذلك عن طريق تعريف الخطة على أنها نتاج لعملية التطوير.

في الوقت نفسه حدداً الفروق بين كل من المنهج والعملية التعليمية وسلوك المعلم فاهتمامه بالأهداف السلوكية أو التدريسية صف ضمن قائمة على المدافعين عن الجانب السلوكي عرف جونسون المنهج على أنه يمثل مجموعة من مخرجات التعليم المقصودة.



(نموذج جونسون على أنه نظام مدخلات ومخرجات موحد)

نموذج هيلدا تابا:

قامت هيلدا تابا بمراجعة نموذج تايلر وتطويره عام 1962 وذلك من خلال تحديد سبع خطوات رئيسية لتطوير المنهج وهي:

1- تحديد الحاجات.

2- صياغة الأهداف.

3- اختيار المحتوى.

4- تنظيم المحتوى.

5- اختيار خبرات التعلم.

6- تنظيم الخبرات التعليمية.

7- تحديد ما سيتم القيام به أو كيفية تقويمه.

* عملت هيلدا على تحديد معايير لكل خطوة من تلك الخطوات فمثلاً عند تطوير المنهج معايير مثل صدق المحتوى وأهميته والتناسق مع واقع المجتمع والتوازن في اتساع الخبرات وعمقها ومراجعة مدى شمول الأهداف وتطوير خبرات الحياة بحيث تناسب الطالب ويسهل تعلمها وملائمة الخبرات التعليمية لحاجات المتعلمين وميولهم واهتمامهم.

* ويتضح من نموذج تابا أنها أرادت إبراز العلاقة بين الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها من ناحية والأهداف الموضوعية من ناحية أخرى على اعتبار أن تلك الحاجات وذلك السلوك تمثل جميعها المصادر التي يتم من خلالها تحديد أهداف المنهج.

فنموذج تابا.. أنه ذو اتجاه واحد وليس دائرياً حيث أن يؤخذ عليه أنه لم تكتمل دائرة التفاعل بين تلك المكونات ويرجع ذلك إلى عدم وجود تغذية واضحة بين تلك المكونات التي تأتي من التقويم.

ملاحظات على نموذج تايلر في تحليل الأهداف:

1- أفضل نموذج للتحليل نموذج تايلر.

2- تايلر هرب من الأساس الفلسفي وأعتبره مصفاة (غربال) فقال إذا اتفقت قائمة الأهداف الأولية مع الاتجاه الفلسفي أجازته زما اختلف (تعارض) رفضه بعد مروره بالمصفاة تكون له قائمة بالأهداف النهائية فحاول أن يقسمها إلى أهداف خاصة وأهداف سلوكية.

- تايلر حتى منحنى التوازن بين الأهداف أوجد الصدق الاجتماعي والصدق النفسي والصدق المعرفي.

- تايلر أغفل الصدق الثقافي في تحليل الأهداف.

- كيف نحكم على منهاج أنه كمنهاج جيداً يتمتع بدرجة من الصدق وهل أهداف المنهاج صادقة من حيث:

1- الصدق النفسي **(PSYCHOLOOGICAL VALIDITY)**:

- هل الأهداف قابلة للتعلم؟
- كيف نظمت هذه الخبرات أو الأهداف؟
- ما مدى ملائمة هذه الأهداف لمستويات المتعلمين عقلياً ونفسياً ومهارياً؟
- هل اعتمدت نظرية بياجيه؟
- ما معيار أو محك الذي يستخدم في عملية التنظيم وكيف يتعامل الطلبة معها (المعايير التي يجب أن يستخدمها):

1- معيار مكاني.

2- معيار زماني.

3- أو التركيز على فئة معينة.

دور المنهاج....... وبذلك يمكننا القول أن المنهاج بخبراته التعليمية يعمل من أجل تحقيق الحاجات الفردية للأفراد والمنهاج الصادق نفسياً هو المنهاج الذي تتجاوب أهدافه وتتلائم مع حاجات الطلبة واستعداداتهم واهتماماتهم وتكون أساليبه التدريسية مناسبة لهم.

2- الصدق الاجتماعي:

- إلى أي مدى يتمتع المنهاج بالصدق الاجتماعي.
- عندما استخدم أداة التحليل للأهداف أسأل هل الأهداف تشير على أنا المنهاج يواكب التغير الاجتماعي.

- هل المنهاج يتناول جميع القضايا الاجتماعية كالفساد والفقر، المحسوبية، التصحر، التضخم (هذه أل أسئلة هي فقرات تحليل الأداة).

- هل قائمة الأهداف تلبي الحاجات الاجتماعية.

- هل تناولت جور الطالب في التعاون مع الآخرين للتصدي لهذه القضايا الاجتماعية.

- هل أخفى المنهاج جزءاً من قضايا المجتمع وما هي القضايا التي أخفاها ولماذا أخفاها.

- هل تناولت هذه القضايا الصدق أم أهملت بعضها هل أخفت المنهاج جزءاً من قضايا المجتمع.

- دور المنهاج...... هو أن يلبي المنهج حاجات الفرد لممارسة أدواره المجتمعية المتوقعة، إلى جانب تحليل الحاجات المجتمعية والتجاوب مع الحاجات المستقبلية وحتى يتمتع المنهاج بالصدق الاجتماعي فيجب أن يعكس الحاجات الحقيقية للمجتمع ويتواكب التفي الاجتماعي.

الفصل الثالث

أسس بناء المنهج

أولاً: الأساس الاجتماعي

ثانياً: الفلسفي لبناء المنهج

الفصل الثالث

الأساس الاجتماعي والأساس الفلسفي لبناء المنهج

أولاً: المقصود بالأساس الاجتماعي للمنهج

- المنهج البيئة.
- المصادر الطبيعية والمنهج.
- الثقافة والمنهج.

أ- دور الثقافة في المجتمع.

ب- عناصر الثقافة

ج- خصائص الثقافة

د- أهم المؤسسات الثقافة التربوية وموقف المنهج منها.

هـ- عوامل التغير الاجتماعي

و- بعض التحديات المهمة التي تواجه التربية والمنهج.

ثانياً: الأساس الفلسفي للمنهج:

- المقصود بالفلسفة
- علاقة الفلسفة بالتربية
- بعض النظريات التربوية التي اثرت في المنهج
- فلسفة المجتمع
- نشأه الديمقراطيه
- المنهج ومقومات الديمقراطيه

الفصل الثالث

الأساس الاجتماعي والفلسفي لبناء المنهج

أولاً: الأساس الاجتماعي للمنهج

المقصود بالأساس الاجتماعي للمنهج:

---- يقصد بالأساس الاجتماعي مجموعة المقومات أو الركائز ذات العلاقة بالمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم والتي يجب أخذها في الحسبان عند التخطيط للمنهج أو تضمنه أو تعديله أو تطويره.

---- ويعتبر الأساس الاجتماعي أقوي أسس المنهج المدرسي تأثير على مخططي المنهج وذلك نظر لظروف كل مجتمع وخصوصياته وعاداته وتقاليد وقيمة وطموحاته ومشكلاته التي تختلف عن ظروف أي مجتمع أخر وخصوصياته.

---- فالتربية في أساسها عملية اجتماعية سيكولوجية تعكس قيم المجتمع ومثله وتقاليده وعاداته وسلوكياته فهي أداة المجتمع في صنع وتربية وتكوين الشخصية السوية حاضرا ومستقبلا من خلال عدة عوامل منها :

1- الأدوار الاجتماعية للمنهج.

2- طبيعة المجتمع.

3- المجتمع والبيئة.

طبيعة المجتمع

--- تعد البيئة من العوامل الاجتماعية المؤثرة في المنهاج فالإنسان باعتباره أرقى الكائنات الحية بما لديه من قدرات عقلية وتفاعلات مع الظروف المحيطة به فهو يؤثر في هذه الظروف ويتأثر بها.

- أن حياه الجماعة خاصية عالمية من خواص الكائن الإنساني فالإنسان يولد في جماعة ويكسب منها المعارف والمعلومات والمهارات المختلفة والاتجاهات وبذلك ينتمي الإنسان لهذه الجماعة بكل جوارحه.

---- وبذلك نقول أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش بمفرده في الكون حيث لا يتصور نفسه إلى في حياة جماعية وذلك بسبب الطبيعة البشرية للاجتماع والألفة والدخول في علاقات..... متفاعلة بشكل ايجابي أو سلبي من أجل تحقيق الغاية المستهدفة من حياة الجماعة مثل تأكيد حب البقاء.

(المنهج والبيئة الإنسانية والطبيعية)

تمثل البيئة Environment كل العوامل الخارجية التي تؤثر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر على الفرد منذ بداية مرحلته الجنينية وتحدد العوامل الوراثية. وتشمل البيئة بهذا المعنى العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية وللبيئة دور كبير ايجابي حيث تسهم في تشكيل شخصية الفرد النامي وفي تعيين أنماط سلوكه أو أساليبه في مجابهة مواقف الحياة فهي أذن كل ما يحيط بجماعة الأفراد من عوامل طبيعية كالمناخ والتضاريس والنبات والحيوان ومن عوامل بشرية تتعلق بالأفراد وصلاتهم بالجماعة التي لها تقاليد وعادات وقيم خاصة بها وبكلمات أدق أنها مجموعة الظروف المحيطة بالكائن الحي (الإنسان) والتي تؤثر فيه ويؤثر فيها.

أن هذا التعريف يفسر سببية وجود العديد من الاختلافات الهامة التي توجد بين الأفراد كما أنه يمكن من النظر إلى البيئة التي يولد فيها الإنسان من جوانب متعددة وإلى مكونات كل جانب منها والتي لها مواصفات معينة فالجانب الطبيعي منها مثلا يتكون من السماء والأرض والماء والهواء والحرارة والضوء واللون والصوت والنبات والحيوان وهو يؤثر في الصفات التي يحملها الإنسان وفي ما يستطيع ممارسته من نشاط وما يجب عليه اكتسابه من خبرات والجانب البشري من البيئة يتكون من الأفراد الذين يعيشون كجماعات تؤثر في كل منها ضوابط ومعايير السلوك المتبناة من قبلها والمستمدة من المجتمع الكبير كالأعراف والتقاليد والقيم كما أن لها اهتمامات وأنشطة خاصة بها يحتاج الفرد إلى فهمها كي يمكنه أن يتكيف لها ويؤثر فيها ويسهم في أيجاد الحلول الناجحة لمشكلاتها.

يتبين مما سبق أن البيئة بوجه عام تشمل جانبين أساسين متفاعلين هما:

المصادر الطبيعية وهي ذلك الجزء من المجتمع الذي يجده الأفراد طبيعيا حولهم والثقافة وعي الجزء لموضوع من قبل أفراد مجتمع معين خلال تاريخهم الطويل ولا يمكن للمنهج المدرسي أن ينجح في تحقيق ما وضع من أجله دون تحديد مواقفه بدقة من كلا الجزئيين.

المصادر الطبيعية والمنهج :

ينبغي للمنهج أن يساعد الطلبة على اكتساب مختلف الخبرات المتعلقة بالمصادر الطبيعية تبعا لأهميتها لهم ولنضجهم ولمدى اتصالها بحياتهم وتحدد هذه المساعدة على الوجه التالي:

1- مساعدتهم على الإلمام بطبيعة مكونات المصادر الطبيعية فإذا كانوا يعيشون في منطقة زراعية ساعدهم على التزود بقدر مناسب من المعرفة

التي يشتركون مع مدرسهم في جمعها والتي تتعلق بالمنتجات الزراعية والحيوانية وما تتركه من أثار في الحياة المواطنين وفي اقتصادية المجتمع بوجه عام.

2- مساعدتهم على التزود بالمعرفة المناسبة عن حقائق ومعلومات تتعلق بهذه المصادر وكيفية الحفاظ عليها ووقايتها وصياغتها واستثمارها بوعي وبدون استنزاف وهذه المعرفة قد يكون موضوعها غاباتنا في الشمال أو مياهنا.

3- مساعدتهم على اكتساب الاتجاهات النفسية السليمة تجاه هذه المصادر وتجاه العاملين في مهن تعتمد عليها كالعمال والفلاحين من قبيل التقدير للجهود الإنتاجية لهذه القطاعات.

4- مساعدتهم على اكتساب مهارات مختلفة في معالجتها كمهارة الواقعية أو الموضوعية في التفكير تجاه مشكلة من مشكلاتها كتلك المتعلقة بالضوضاء أو بجمع النفايات أو بتجميل مركز المدينة القديمة.

5- بمساعدتهم على تقييم ما تبذله الدولة من جهود نافعة للحفاظ على هذه المصادر أو صيانتها أو تطويرها من قبيل سنها التشريعات لحمايتها.

6- تشجيعهم على المساهمة في المشروعات الجماعية التي تستهدف تحقيق مستوى نوعي جيد للبيئة الطبيعية كحملات النظافة المحلية وتشجير المناطق المتهدمة أو المتربة.

الثقافة والمنهج:

مفهوم الثقافة:

يعرف روماين (Romine) الثقافة بأنها "الاستمرار الديناميكي (المتميز

بالحركة والفاعلية) للمنجزات الإنسانية التي اخترعت أثناء الوجود الإنساني على ظهر البسيطة ثم ترابطت واستمرت. أنها الواقع الوظيفي لمظاهر الحياة المادية وغير المادية التي يبدو العقل والفكر بالنسبة لها جزءا متلازما ومكملا لها. والتي تقيد بطريق مباشر أو غير مباشر في امتداد الميول والحاجات الإنسانية وإشباعها فباللغة والفن والموسيقى والأعمال والقوانين والعادات والتقاليد والأخلاق وأنواع المؤسسات الأخرى متضمنة ولها تأثيرها وفاعليتها في تشكيل الأوضاع القائمة وخلقها، ومن خلال المؤسسات الخاصة كالأسرة مثلا. توجه هذه المؤثرات بطريقة واعية نحو إدخال الطفل في النظام الاجتماعي".

ويعرفها زهران بأنها "مجموع ما يتعلم وينقل من نشاط حركي وعادات وتقاليد وقيم واتجاهات ومعتقدات تنظم العلاقات بين الأفراد وأفكار وتكنولوجيا وما ينشأ عنها من سلوك يشترك فيها أفراد المجتمع".

ويعرفها العالم الانثروبولوجي لنتون (Linton) بأنها "تشكيل للسلوك المكتسب والنتائج السلوك التي يشترك في مكوناتها أعضاء مجتمع معين وينقلونها".

يتبين من هذه التعارف لمفهوم الثقافة أي التراث الثقافي بأنها تمثل أسلوك الحياة الكلي لمجتمع معين وما ينشأ عنه من سلوك يشترك فيه أفراده. لذلك ينبغي على المنهج المدرسي أن بساعد الطلبة على اكتساب ما يلائمهم من خبرات السابقين النظرية منها والعملية كأنماط السلوك المقبولين وأساليب التفكير السليم والمثل السامية والقيم والاتجاهات.

دور الثقافة في المجتمع:

للثقافة دور بالغ الأهمية في المجتمع. إذ هي تمكنه من تحقيق أهدافه وهي:

1- المحافظة على كيانه: وذلك عن طريق تعليم أفراده أنماط سلوكه إذ أن

تثبيت التراث على هذه الصورة يؤدي إلى تقاربهم في الآراء حولها وإلى تشابههم في الاتجاهات والمشاعر نحوها مما يقوي روابطهم ويوحد كلمتهم.

2- تأمين استمرارية وجوده: وذلك عن طريق تثبيته ودعمه وتقويته لنظمه وطرقه في الحياة مما يحول دون تحللها ويؤدي إلى امتداد تأثيرها إلى مجتمعات أخرى.

3- تحقيق التقدم والتطور: وذلك عن طريق استغلال طاقاته الخلاقة وغرس روح البحث العلمي في الناشئة ومتابعة نتائج هذا البحث في البحث في المجتمعات الأخرى لمواكبة ركب الحضارة.

عناصر الثقافة:

يقف الإنسان أمام الحصيلة الثقافية المتراكمة المتشعبة في المجتمع الحديث عاجزا عن الإلمام بجميع جوانبها مما يلجئه إلى التخصص الدقيق في نشاط معين لكي يتمكن من أجادته وتطويره. ومن أجل توضيح مضمون هذه الحصيلة الثقافية قام بعض المفكرين بتقسيمها إلى عناصر محددة ومن بينهم لنتون (Linton) الذي قسمها إلى ثلاثة مستويات.

1- العموميات

ويمثل هذا المستوى أساس الثقافة ويشمل ما سيشترك فيه غالبية المجتمع، كاللغة والزي والعادات والتقاليد وهو يسعى إلى تحقيق نمط ثقافي موحد للمجتمع وإلى التقريب بين أفراده في التفكير والاتجاهات مما يظهر لديهم نفس الاهتمامات ويعمق فيهم الشعور بالوحدة والتضامن وبالتالي يزداد التماسك الاجتماعي اللازم للبقاء المستمر للمجتمع.

وتهتم الدول بنشر عموميات الثقافة عن طريق التعليم الأولي الإلزامي المجاني كي يصبح لدى أفرادها قدرا مشتركا من الثقافة ويقرب بينهم في الفترة من 6-12 سنة. ويحاول العراق جعل مدة الإلزام 9 سنوات بإضافة سنوات الدراسة المتوسطة إليها.

ويتوقع من المنهج تأكيد العموميات الأساسية من الثقافة كاللغة بنوعيها اللفظي وغير اللفظي التي تعتبر الوسيلة الجوهرية للاتصال الاجتماعي والعقلي الثقافي والتي هي بصورتها الكتابية السجل الحافل لثقافة النوع الإنساني وما تنطوي عليه هذه الثقافة من آثار عقلية معرفية معنوية ومادية والتي هي بصورتها اللفظية مظهر قوى من مظاهر النمو العقلي والحس الحركي ووسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتذكر.

ويمكن للمنهج تحقيق العناية بها عن طريق سعيه لإثراء المحصول اللفظي للطالب وإكسابه مهاراتها المختلفة وتبسيط قواعدها. وتقديم النماذج اللغوية الصحيحة وعن طريق المساعدة على استقامة العوامل المؤثرة في النمو اللغوي لدى الطالب بأنواعها المختلفة عضوية كانت أم عصبية نفسية أم بيئية.

ومن هذه العموميات أيضا المفاهيم التي تكون المحتوى الأخلاقي للمجتمع والتي تمكن الأفراد من التمييز بين ما هو مقبول وغير مقبول من السلوك. حيث يتوقع من المنهج تأكيدا على المعارف والمهارات التي تمكنهم من تنظيم سلوكهم وضبطه.

2- الخصوصيات

ويمثل هذا المستوى الأنماط السلوكية الخاصة بقطاع أو بفئة معينة كاهل حرفة أو مهنة ما حيث يكون لأفرادها مهارات يدوية أو معرفية خاصة بهم

ونافعة للمجتمع. فمثلا لقطاع الفلاحين أهدافهم ومصطلحاتهم اللغوية وتجمعاتهم واهتماماتهم مما يميزهم عن قطاعات المجتمع الأخرى.

ويتوقع من المنهج المدرسي تدريب الناشئة على أنماط سلوكية تؤهلهم لممارسات خاصة كممارسة مهنة معينة في مستقبل حياتهم بغض النظر عن جنسهم أو لونهم أو عقليتهم أو خلقياتهم الاجتماعية.إذ هو يهيئ لهم فرص متكافئة للتخصص فيها تبعا لقدراتهم واستعداداتهم.

3- البديلات

ويمثل هذا المستوى الأنماط الثقافية التي يشترك فيها عدد محدد من الأفراد وهي لا تنتمي للعموميات أو للخصوصيات وأساليب التفكير والعمل فيها لا تتفق مع الأساليب التي يتبعها الناس في تفكيرهم وعملهم. إذ هي متغيرة ومتجددة مما يستحدث إضافات جديدة للثقافة كاعتماد أسلوك جديد في تعليم الرياضيات أو في علاج مرض مستعصي بتأثير بعض عوامل التغيير الاجتماعي وهي تقتصر في البداية على فئة قليلة تقوم بتجربتها. وتعتمد استمرارية بقائها على مدى إشباعها لحاجات الفرد والمجتمع فإن حققت ذلك أكثر من النمط القديم أخذت مكانة وأصبحت جزء من ثقافة المجتمع الكلية فإن ومثلت لدى فئة منهم اعتبرت من الخصوصيات.

وتختلف البديلات من حيث قدرتها على التسبب في أحداث التصدعات في البنيان الثقافي فبعضها ضعيف التأثير فيه كالمقررات الوافدة وبعضها شديد التأثير فيه كابتكار طريقة جديدة في توليد الكهرباء أو في بناء البيوت أو في النقل أو في صنع الملابس أو الغذاء مما يتطلب من أفراد المجتمع إعادة تكيفهم بناء على متطلبات البديل الجديد وإعادة البناء في الموقع الذي تسبب في تصدعه.

وتدل كثرة البديلات على توفر خاصية الحيوية في الثقافة وعلى احتكاكها بثقافات أخرى وتبادلها التأثير معها. والثقافة التي تتصف بالنمو والمرونة والمتانة تكون أقدر على دمج البديلات في كيانها دون أن يترتب على ذلك اضطراب يذكر فيها. ألا أن زيادة عدد البديلات عن قدرة الثقافة على استيعابها يؤدي إلى اضطرابها مما يلزمها بالسعي إلى استعادة توازنها وتكاملها. وهذا ليس بغريب في عالم يتعرض للتغير التكنولوجي السريع.

ويرتبط المنهج بالثقافة الكلية للمجتمع ولذلك فإن ما يحدث فيها من تغيرات ينعكس على المنهج الذي يصبح مثار اهتمام المواطنين عامة وأهل التربية والتعليم خاصة فإن كان التغيير الثقافي كبيرا في المجتمع تفككت العلاقات الأساسية بين الأفراد وتضاربت مستويات سلوكهم وتعقدت مشكلة توفير ثقافة متوازية متكاملة وأصبحت مسؤولية المنهج تجاه ظروف كهذه كبيرة ولكي يتمكن من أداء هذه المسؤولية على وجه سليم وجب عليه الاتصاف بالمرونة واستحداث التعديلات في مكوناته وفق خطة مرسومة كي لا يصبح من عوامل تخلف المجتمع وجموده.

خصائص الثقافة:

مع أن لكل ثقافة لغة ونظم دينية واجتماعية وسياسية واقتصادية خاصة بها. ألا أن الثقافة الإنسانية رغما عن تنوعها تشترك في خصائص عامة متداخلة لانتماء الناس كافة إلى أصل واحد ولتشابههم في الحاجات العضوية وهذه الخصائص هي:

1- الثقافة إنسانية أي خاصة بالإنسان دون سائر الحيوانات لامتلاكها العقل الذي يمكنه من التفكير والاختراع والابتكار وتسخير الطبيعة لخدمته. فمع

أن لتلك الحيوانات مجتمعاتها وتنظيماتها ألا أنها لا تمتلك نظم المجتمع وأفكار أفراده كانتشار فكرة الحرية والديمقراطية التي أوجدت تغير شامل في حياة المجتمعات التي اعتقدت بها.

2- التكنولوجيا التي تتضمن كافة العوامل التي ابتكرها الإنسان لإشباع حاجاته المختلفة كالاختراعات أو الاكتشافات وهي تنعكس في التقدم الصناعي والآلي الذي بلغه المجتمع فالتقدم العلمي للإنسان مكنه من السيطرة على الطبيعة وجعله يستخدم الذرة في كشف الكون وبذلك أصبح تعرضه للمواقف الجديدة مستمراً.

بعض التحديات المهمة التي تواجه التربية والمنهج:

يتميز عصرنا بسرعة التغيير الثقافي وتعدد مجالاته مما يوجب على الجيل الحاضر والمقبل مجابهة العديد من المشكلات التي لم يألفها المجتمع من قبل إذ أدى التقدم العلمي والتكنولوجي إلى قلب أساليب الحياة والأنماط السلوكية في المجتمع وبالتالي إلى عجز معظم الناس عن الاستمرار في العيش بموجب نفس معاييرها وإلى مواجهة المؤسسات التربوية لتحديات كبيرة ولما كانت مسؤولية أقرار السياسة العامة في المجتمع الديمقراطي تقع على المواطنين وجب عليهم تفهم طبيعة التغيير الثقافي الذي يحصل في عالمهم واكتساب المعارف والاتجاهات والمهارات الضرورية لمجابهة تلك التحديات بحكمة. ووجب عليهم التعلم الذي يمكنهم من التكيف المستمر للتغيير والنظر إلى الإمكانات الفردية والاجتماعية لهذا التغيير نظرة واعية ليتمكنوا من الإسهام في تحديد اتجاهاته ومن بين أهم ميادين الحياة التي أثر عليها التقدم العلمي والتكنولوجي:

1- التغيير في الأسرة:

أدى قيام الصناعة إلى أحداث العديد من التغييرات في الحياة الأسرة فبعد أن كان البيت مركزا لنشاطها كوحدة اقتصادية زراعية منتجة يتعاون أفرادها على أداء مختلف أعمالها وعلى إشباع مختلف حاجاتها وفق قيم ومبادئ تربوية متينة تشتت أفرادها بسبب التصنيع وقلت فرص تلاقيهم في البيت وتبادلهم الأحاديث لتدخل الأجهزة الحديثة كالراديو والتلفزيون في شغل أوقاتها مما اثر على علاقات أفرادها، كما وأدى التصنيع إلى دخول الآلات إلى المنزل مما وفر للمرأة فراغا كبيرا مكنها من الخروج منه للعمل ومن التمتع بحريتها الاقتصادية مما أثر على استقرار الحياة الزوجية والعائلية وتطلب تكييف جديد في العلاقات بين الزوجين يقوم على نظرة الرجل إلى الحياة على أنها تعاون في الآراء والإعمال.

كما وأدى التصنيع إلى تقليص الدور التربوي للأسرة في تكوين المثل والاتجاهات والقيم واكتساب عادات التعاون والاحترام للغير والمثابرة والصبر فتعليم هذه الأنماط السلوكية كان تعليما مرافقا للحياة المشتركة يتعلمها الأبناء تواجدهم مع الإباء لأداء أوجه النشاط اليومي في المنزل والحقل ألا أن قلة اللقاءات بين أفراد الأسرة لضيق أوقاتهم بسبب طبيعة أعمالهم أدى إلى الإقلال من تحمل مسؤوليات عائلية جماعية من شأنها أن تعلم الأبناء مثال تلك الأنماط، ومن هنا كان على المنهج المدرسي يتلافى هذا النقص في الدور التربوي للأسرة بخبراته وبالعمل على توفير الجو الاجتماعي السليم في المدرسة وعلى تقوية صلة المدرسة بالأسرة.

2- التغيير من الحياة الريفية إلى الحياة المدنية:

ازداد إقبال الناس على الحياة في المدن لكثرة فرص التعليم والتدريب

المهني والاستمتاع الاجتماعي والفني مما أدى إلى أيجاد مشكلات جديدة تتعلق بكل من السكن والمواصلات والصحة والغذاء والماء والكهرباء والتخلص من النفايات والترويح وإلى غير ذلك من أمور تمس حياتهم كما وتتعلق أيضا بالقيم إذ أدى شيوع ظاهرة المجهولة في المدينة لسعتها وكثرة سكانها وتعقد الحياة فيها أن أصبح الناس لا يعرف وأحدهم الأخر الا فيما ندر مما يسهل لهم الإفلات من بعض الضوابط الاجتماعية.

أن مثل هذه الظروف ألقت على التربية المدرسية عبء تهذيب قيم الأفراد واتجاهاتهم. هذا وقد أدى دخول وسائل الإعلام الحديثة المختلفة والخدمات المتطورة في المجتمع الريفي إلى هدم الحواجز القائمة بينه وبين المجتمع المدني مما زاد من درجة تجانس المواطنين في أنماط سلوكهم، كما وأدى دخول الآلات في المزارع إلى زيادة كفايتها الإنتاجية، وإلى زيادة الاهتمام بالتعليم الزراعي بمتابعة التطور العلمي الزراعي الحديث وبتدريس الاقتصاد وعلوم السياسة بدلا من الاكتفاء بتدريس المواضيع الزراعية والحيوانية ويربط هذا التعليم عامة بحاجات البيئة.

3- التغيير في المجالين التجاري والصناعي:

تحول الإنتاج من المنزل إلى مؤسسات تخصصية كبيرة وأصبحت الصناعة عملا قوميا عاما يتركز في المدن الكبيرة وأصبح يقدم بالجملة ولذلك أصبح على المنهج أن يهيئ فرص كافية تكمن الطلاب من نقد وتقييم هذه المؤسسات لكي توجه لخدمة الناس وليس للتحكم في مصائرهم وتعقدت صلة العمال بأصحاب العمل ولذلك وجدت النقابات لحماية حقوقهم، ومن هنا كان على المنهج أن ينمي فهم الطلاب لنظم الاقتصاد والصناعة وإدارة المؤسسات وأن يدعوهم إلى

احترام العمل وإلى تفهم أسس العلاقات الإنسانية السليمة القائمة فيه وأصحابه. هذا وقد أدى التغيير في مجالات الصناعة. والعمل إلى حدوث مشكلات عديدة أهمها:

- حفظ البيئة الطبيعية من التعرية والتشويه والتلوث ومن استنزاف مصادرها ومن اختلال التوازن بين الإحياء فيها. والمنهج المدرسي مكلف بأداء دورة في تقديم المعلومات والمفاهيم المناسبة المطالب وفي مساعدته على اكتساب الاتجاهات الايجابية حول هذا الصنف من المشكلات وعلى اكتساب المهارات الملائمة التي تمكنه من التعامل معها بشكل فعال وذلك من خلال ما يقدمه من خبرات وأنشطة تكاملية في المواد الدراسية تترابط أفقيا في الصنف الواحد ورأسيا عبر مختلف مراحل الدراسة.
- توزيع السلع والخدمات والقوة الشرائية للناس لتحقيق الرفاه لهم والمنهج المدرسي مسؤول عن أعداد الموطن لمجتمع ديمقراطي تهمه المصلحة العامة ويحارب الاحتكار والتبذير والإسراف والإهدار للثروات.
- الإعلان لزيادة المبيعات بغض النظر عن النوع والمنهج مكلف بتقديم المعلومات الفنية التي تساعد الطالب على التمييز بين الحسن والردئ منها.
- الخدمات الطبية العامة فمن حق الناس الانتفاع بتقدم الطب واكتشافاته لتوقي المرض والخلاص منه وعلى المنهج أن يعرف الطلاب بأصول المحافظة على الصحة واختيار الأغذية المناسبة.
- التطور العلمي حيث أثر العلم في الحياة الناس تأثيرا جعلهم يؤمنون به وبطرقه. ومن أجل أن يتمكن أولادهم من المشاركة في فوائد العلم ومن مواصلة السعي لتطويره يجب عليهم تفهم التأثيرات المترتبة على التغيير

العلمي يجب في مجتمعهم وتقدير التطورات التي قد تنجم عنه. كما ويجب عليهم أيضا التدرب على التعامل الصحيح مع الآلة وعلى الشراء الحكيم والمنهج مسؤول عن التدريب الطالب على الطريقة العلمية في التفكير لكي يصبح سلوكه علميا.

- التطور في وسائل الاتصال والنقل الذي مكن المجتمعات من التقارب المكاني والزماني وبالتالي أدى إلى سرعة تأثير واحدها بالتغيرات التي تحدث في غيره وبأنماط سلوكه والمنهج مكلف بتنمية قدرات الطالب في استخدام العلم والتكنولوجيا استخداما واعيا يحفظ الحياة على الأرض ويحقق تقدم الجنس البشري.

- تحدد وقت الفراغ كنتيجة ساعات العمل إذ أدى استخدام الآلات إلى توفير متسع من الوقت لدى بعض الناس وأصبح قضاء وقت الفراغ هذا مشكلتهم وخصوصا في المدن التي تفتقر إلى الأماكن المناسبة لممارسة أنواع الرياضة مما روح بينهم الترويح التجاري المكلف لميزانية الواحد منهم حيث يتطلب منه مظهرا فاخرا كالذي تصوره وسائل الإعلان. وعجزه عن تحقيق ذلك يشعره بالخيبة ومن هنا كان على المنهج أن ينمي لدى الطالب الميول حول المطالعة والآداب والفنون والرياضة لترقي مثله ويتهذب ذوقه.

- الانحراف والجريمة كنتيجة لطول فترة فراغ البعض وتأثيرهم بالنماذج السلوكية السيئة التي تقدمها وسائل الترويج التجاري. ولذلك على المنهج توفير الفرص أمامهم لاستثمار الفراغ بصورة نافعة والسعي لبناء قيم سامية في نفوسهم. وبالإضافة إلى ما سبق هناك مشكلات هامة أخرى تتحدى التربية والمنهج من بينها مايلي:

أ- تغيير المعايير الخلقية والقيم: أدت التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية إلى تضائل الخضوع للسلطة الاستبدادية سواء كان مصدرها الأدب أو المدرسة أو الحاكم أو رجل الدين إذ أصبح للمواطن حق مناقشة أمورهم. كما وأدت إلى ظهور واجبات يلتزم بها المواطن مختارا إذ أصبح حبه لوطنه في ضوء القومية فضيلة واجبة وأصبح يعزز في حضارية تأكيدها على الناحية الإنسانية وعلى العقل والأمل. أن على من يضع المنهج أن يحدد القيم والمعايير السلوكية الجديدة وأن يحدد أمال المواطنين ومطالبهم كي يخطط أنشطته على ضوئها وأن يتحاشى معالجة أنماطهم السلوكية بالتحدي المباشر الصريح.

ب- اتساع نطاق المعرفة: أصبح التراث الثقافي في العالم شديد التعقد بحيث يعجز الإنسان عن الإلمام التام ولو بميدان واحد من ميادين المعرفة فيه.

وعلى واضع المنهج أن ينتبه إلى الازدياد السريع للمعرفة فيعمل على استحداث التعديلات المناسبة المستمرة في المنهج سواء كانت حذفا أم إضافة.

ج- زيادة أعداد طلاب المدارس: أزداد إقبال المواطنين في مختلف مراحل الدراسة على تعليم أولادهم باعتباره حقا إنسانيا لا يجوز التفريط فيه في قطرنا ويلاحظ بوجه عام أن نمو هذا التعليم في مختلف مراحله كان كبيرا بنتيجة التطور العام للوضع الاقتصادي والاجتماعي والسياسي كارتفاع مستوى المعيشة وزيادة القدرة الشرائية للمواطنين ومجانية التعليم وإلغاء التعليم الأهلي وحاجة خطة التنمية للقوى العاملة والقضاء على البطالة وتعيين جميع الخريجين ألا أن هذا النمو لم يكن منتظما لضعف التخطيط وتأثير بعض العوامل. الاقتصادية والاجتماعية.

وعلى سبيل المثال:

في العـراق في عـام 1969-1670 بلـغ مجمـوع تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة 140970 وفي عام 77-978 ارتفع هذا المجموع إلى 194782 وبلـغ معـدل النمـو السنوي 12.4 ٪ وهو أعلى من نمـو المـدارس البـالغ 8.2 ممـا يـدل علـى كثافـة الصفوف الدراسية. وفي عـام 69-970 بلـغ مجمـوع طـلاب المرحلـة الإعداديـة 71640 وفي عام 77-1978 أرتفع هذا المجموع إلى 555814 وبلـغ معـدل النمـو السنوي 11.9 ٪ وهو أعلى من معدل نمو المدارس 7.6 ٪ ممـا يـدل علـى كثافـة الصفوف الدراسية أيضا. هذا وقد بلغ معدل النمو السنوي الفرع العلمـي 31.6 ٪ في حين أنحـدر معـدل هـذا النمـو إلى -1.4 ٪ بالنـسبة للفـرع الأدبـي وازداد الإقبال على التعليم المهني نتيجة حاجة خطة التنمية إلى العناصر الفنية والكـوادر الوسطى ألا أن نمو التعليم الزراعي كان وما يزال بطيئا في حـين أن نمـو التعلـيم الصناعي قد أصبح كبيرا، هذا وبلغت نسبة طـلاب التعلـيم المهـني مـن مجمـوع طلاب المرحلة الإعدادية 16.4 ٪ وذلك في العام الدراسي 77-1998. لقـد نـال التعليم في قطرنا ما يستحقه من عناية الدولـة إذ خصـصت لـه نـسبة كـبيرة مـن ميزانيتها ومع ذلك فإن هناك نسبا لا يستهان بها من الإهدار.

ولا يزال إقبال الطلاب على التعليم العام اشد بكثير علـى التعلـيم العـام والتوجيه المهني لهم دون المستوى المطلوب ومناهج الثانوية ضعيفة الـصلة بواقـع الحياة الطلابية ومهمتها إعدادهم للجامعة التي يلتحقون بها تبعا لما يحصلون عليه من مجموع درجات بغض النظر عن الفـروق الفرديـة الموجـودة بيـنهم في الميـول والقدرات.

- زيادة عدد السكان: تحول زيادة السكان دون ارتفاع متوسـط دخـل الفـرد على الرغم من تزايد الـدخل القـومي بوجـه عـام ممـا يعجـل باسـتهلاك

الإصلاحات التي تقوم بها الدولة لرفع المستوى المعيشي. ومما يساعد على حل هذه المشكلة تنظيم الأسرة والعناية بالتصنيع.

تأثير هذه التحديات في المناهج الدراسية:

1- انتقاء المواد الدراسية: أدى اتساع المعرفة إلى استحالة حصرها كلها في حدود المنهج المدرسي وإلى صعوبة انتقاد المواضيع المناسبة فيه فما كان مناسبا وصحيحا لطلاب الجيل السابق قد لا يعتبر كذلك اليوم وهذا يضعف الثقة بمنهج يركز فقط على قيمة المعرفة المتراكمة في عالم سريع التغير. كما أن زيادة أعداد الطلاب توجد ضرورة لتقييم المنهج الحالي لتطويره بشكل جديد يتلائم وقدرات وحاجات معظمهم وخاصة أن بعضهم قد لا ينوي الدراسية العالية.

2- تطور طرق التدريس: ما عادت طرق التدريس التي تعتمد على الإلقاء و التسميع تناسب ظروف الحياة المعاصرة السريعة التغير والتي تتطلب تفكيرا ناقدا من قبل المواطن يمكنه من التكيف لمواقفها الجديدة ومن اكتساب المهارات التي تساعده على حل مشكلاتها فالمنهج الاشتراكي في قطرنا يؤكد على تلك الطرق التي تحقق أوسع مشاركة من الطلاب كطريقة المناقشة الجماعية وطريقة المجاميع في الصف الواحد كي لا تنمو لدبهم روح الأنانية والمناقشة الفردية التي تثير الحقد والبغضاء بينهم. فالطرق الجماعية تجعلهم يحصلون على معلومات أكثر وأفضل ما يحصلون عليه بالطرق التدريسية الفردية كما أنها تفضل الأخيرة في تشجيع روح الإقدام الجرأة والمبادأة والاستقلال فيهم كما أنها تتميز عنها تأكيدها على النواحي العملية والتطبيقية وعلى إخضاع المعرفة للتجريب والنقد والتحليل العلمي الرصين.

أن هذا كله من شأنه أن يعمق خبرات الطلاب ويهيئهم لمواجهة مواقف الحياة الحقيقية ويدربهم على السلوك السليم فيها.

3- التغيير في التنظيم الدراسي: يرتبط النمط التنظيمي المألوف للدراسة بالمفهوم القديم للمنهج الذي يقوم على تجزئة المعرفة إلى مواد منفصلة يوزع كل منها على أيام السنة الدراسية ليدرس فيها تبعا لما هو موجود في الكتاب المقرر.أن هذا التنظيم لا يلائم المجتمع في الوقت الحاضر فالمنهج الجديد الذي يناسب حاجات الطلاب هو منهج الخبرة القائم على حل المشكلات التي تمكنهم من التكيف لمجتمعهم الدائم التغيير. مما يتطلب مرونة في الجداول وفترات زمنية أطول لكي تتاح الفرص للطلاب للتعلم خارج صفوفهم ، كما ويتطلب ترابط بين مختلف مواد الدراسة بشكل يبرز وحدتها ويضمن إعطاء خبرة منظمة وعملية فالمنهج الحدث بتكامل وتفاعل مع فروع المعرفة يوفق بين ما هو نظري وما هو علمي منها. فهذا التفريق ما هو إلا نتيجة طبيعية لعصور الظلم والاستغلال الذي عانت منه الطبقات الكادحة الشيء الكثير.

4- مرونة المنهج: لكي يقوم المنهج بدوره في أعداد الناشئة للحياة وجب أن يتماشى وما يحصل فيها من خبرات وظروف مطالب وأمال متغيرة، وأن يساعدهم على التكيف لها. وهو في مجتمعنا يجب أن يكون مرنا قابلا للتطوير على أساس الخطط التربوية التي تنسجم مع خطط الدولة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

5- التغيير في رسالة المدرس: للمدرس دور أساسي في عملية التعليم في مختلف مراحله فهو يحكم طبيعة عمله يمكنه تعديل الكثير من الاتجاهات والمفاهيم والقيم والممارسات لدى الطلاب. وهو وحده أشد تأثيرا من

مـادة التـدريس وطريقتـه وأنـشطته وكتبـه وظـروف الطالـب الأسـرية وإمكانات المدرسة ككل في نجاح العملية التعليمية. وهذا التأثير تزداد قوته بحلول الطرق الجماعية في التدريس محل الطرق التقليدية الـتي تقـوم علـى التلقين.

أن المنهج الذي يتـسم بالأسـلوب العلمـي والـذي يحقـق للطالـب سلوكا اشتراكيا لا يمكن أن يحقق الهدف منه ألا إذا توفر له المدرس القـادر على استيعاب خبراته وإيصالها إليه بطرق علمية حديثـة مـشوقة. المـدرس الذي يتميز بكونه موجها ومرشدا له في مجتمع كتغير.

6- حرية البحث عن الحقائق: يحتاج الطلاب إلى تفهـم واقعهـم وطبيعـة مـا يطرأ عليه من تغييرات ليتمكنوا مـن تحديـد مـشكلاته ومجابهتهـا ولـذلك ينبغـي علـى المـنهج تـدريبهم علـى ممارسـة حريـة البحـث عـن الحقـائق وتدريبهم على استغلال الذكاء وعلى المثابرة من أجل الوصول إليها، كـي لا يبدو منهجا متخلفا بعيدا عن الواقع الملموس للظواهر والأشياء.

دور المنهج في التغيير الثقافي:

يتميز دور المنهج في التغيير الاجتماعي في مجتمع ديمقراطـي سـبكونه دورا موجها للتغير عن طريق مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات الـتفكير الناقـد وحل المشكلات، إذ يحدث التغيير الاجتماعي كنتيجة لمثـل هـذا الـتفكير وهـذه الحلول فالطالب الذي يتعلم جيدا كيف يقـيم ظرفـا اجتماعيـا خاصـة يمكنـه أن يسهم في عملية توجيه تغييره أن وجدت هناك ضرورة لتغييره والمـنهج المدرسـي الذي يوثق صلته بالبيئة ويهتم باشتراك الطالب في مـشاريع خـدمتها ودراسـات مشكلاتها أنما هو منهج يساعد على تنمية هـذه المهـارات لديـه. ومـن أجـل أن

يؤدي المنهج هذه المهمة على وجه مرض فلا بد له من الاستعانة بالمادة العلمية المناسبة المتعلقة بمتابعة المشكلة التي يبغي حلها منذ نشأتها لكي يتمكن الطالب من تحديد المشكلة بدقة ويعني هذا ضرورة عناية المنهج بالتراث الثقافي كي ينجح في أمداد الطالب بما يحتاج إليه من مادة أساسية توضح له تأريخ المشكلة وظروفها وتلقي الضوء على ما يمكن أن يساعد على حلها بالإضافة إلى النظم القيمة السائدة وبالتالي على ما يمكن أن يساعد على توجيه التغيير الاجتماعي الوجهة السليمة.

فالمنهج أذن يمكنه أن يعد وأن يوجه التغيير الاجتماعي بانتقاء المواد الدراسية الصالحة وبتدريب الطلاب على النقاش البناء وأعدادهم القيادة المجتمع أعدادا يمكنهم من أداء أدوار فعالة في حل مشكلات المجتمع وفي تغييره وتطويره.

ثانياً: المنهج وفلسفة المجتمع

يبني كل منهج على ركائز فلسفية تربوية محددة لها ارتباط وثيق بالفلسفة الاجتماعية وغرضها خدمة الفرد والمجتمع.

المقصود بالفلسفة:

يقصد بالفلسفة طريقة الحياة التي يختارها الإنسان لنفسه، والقيم والمثل التي يؤمن بها نتيجة دراسته لقيم الحياة المتضاربة لكي يحيا على أفضل وجه ممكن فهدف الفلسفة هو التوصل إلى فهم أفضل لمفهوم الحياة بين الناس فلسفات متنوعة، فبعضهم يؤكد على أهمية التمتع بالملاذ الدنيوية كابي نواس وبعضهم الأخر يرى أن الحياة من أجل خير وصلاح الإنسان هي الطريق الصحيح في الحياة، ويحاول كل من هؤلاء الناس إقناع الآخرين بما يؤمنون به من مبادئ ومثل.

وتميز الفلسفة بخصائص معينة هي: الهدف الواضح، القيام في ضوء القيم المقبولة لدى الناس، احتوائها على مبدأ أساس تتجمع حوله المبادئ الفرعية. شموليتها في الإبعاد والمضمون والتطبيق، تمسك أصحابها بتطبيقها في مختلف الظروف، قدرتها على التغيير والتطور.

علاقة الفلسفة بالتربية:

توجد هناك علاقة متينة بين الفلسفة والتربية فهما وجهان لشيء واحد إذ يمثل الوجه الأول فلسفة الحياة النظرية بما فيها من مثل ويمثل الوجه الثاني طريقة تنفيذ تلك الفلسفة أي الأداة العملية المرسومة المحققة لتلك المثل وتطبيقها. ولعمق العلاقة بين الفلسفة والتربية تنبثق الحركات التربوية من المذاهب الفلسفية ويتحكم الهدف من الحياة في الأساليب التربوية إذ يوجهها نحو ما يسعى لتحقيقه والتربية الصالحة هي التي تقوم على هدف واضح يرتبط بالهدف من الحياة وهي تقترح الوسائل المحققة لذلك. ويؤدي الاختلاف في الفلسفات إلى اختلاف نوع التربية وتتحكم الفلسفة التربوية في كافة جوانب العملية التربوية في المدرسة المناهج وطرق التدريس والإدارة والعلاقات الإنسانية. وتهدف الديمقراطية إلى تحقيق الحرية للفرد وإلى تحرير عقله وروحه من الأمية والتعصب وتعكس المدرسة هذه السياسة عندما تساعد الطلاب على تنمية شخصيات سوية تمارس في بيئتها الحياة الديمقراطية السليمة عن طريق المساهمة في تنظيم المدرسة وفي عملية التعليم في جو يسوده التفاهم والتعاطف.

ولا يقوم الفلاسفة وحدهم ببناء الفلسفة فالمدرس الذي يناقش أرائه ويقيم ما يوجه لها من انتقادات لتحسينها أنما هو كذلك يقوم ببناء فلسفة تساعده على تثبيت طريقته في الحياة والقرارات التي يتخذها لنفسه فيها. ولفلسفة

المدرس هذه أثر بالغ في توجيه الطلاب عن طريق المحتوى الذي يختاره أو طريقة التدريس التي يتبعها. ولذلك فهي أن كانت متفقة مع فلسفة المدرسة والمجتمع ساعدت على دعم وحدة وبناء المجتمع.

بعض الفلسفات التربوية التي أثرت في المجتمع:

هناك العديد من الفلسفات التربوية التي أثرت في المجتمع وأهمها:

الفلسفة التقليدية (الأساسية) تقوم على تدريس الأساسيات المتمثلة في التراث الثقافي وهي بهذا تدعم المنهج التقليدي وأهم خطوطها:

1- اعتبار عقل الطالب كإناء تصب فيه المواد المنظمة حتى الامتلاء.

2- يقوم المعلم بدور الناقل للمعرفة الموجودة في الكتب إلى عقل الطالب.

3- أن لكل مادة قيمة في ذاتها وكلما حصل الطالب على معرفة أكثر زادت فضائله، ويمكن لمخه استدعاء ما هو مخزون فيه منها وقت الحاجة.

4- أن التعلم عملية استظهار وهدفه حشو العقل بكمية كبيرة من المعرفة. وقد اوجد تراكم المعرفة ضرورة لتصنيفها إلى أقسام تتجدد باتساع أفاق هذه المعرفة مما يحدث العديد من المشكلات في منهج محوره المادة.

وقد سيطرت هذه الفلسفة على المنهج مئات السنين وما زالت تؤثر في مناهجنا على الرغم من ظهور اتجاهات أخرى منها ما يعتبره العقل وعاء تتسرب منه المعلومات المخزونة. ومنها ما يعتبره مقسما إلى ملكات مستقلة كالتفكير والتمييز والتذكر والتخيل، وتعتمد قوة كل منها على التدريب الذي يظهر طاقات صاحبها. ويتم هذا التدريب بوسائل معينة هي المواد الدراسية المنهجية التي يصلح كل منها لتقوية ملكه معينه أن هذا الاتجاه قد جعل المادة

وسيلة بعد أن كانت هدفا، إلا أن الدراسة العلمية له من قبل بعض العلماء مثل وليم جمس وثورانديك بينت عدم صلاحية أثر الفلسفة التقليدية في المنهج. إذ أكدت على جانب واحد من جوانب الطالب وهو عقله فاهتمت بتربيته متخذة من المواد المنظمة التي تختزن فيه هدفا أو وسيلة لها بغض النظر عن مدى ملائمتها لطبيعة الطالب أو مدى ارتباطها بواقع حياته. وكلما زاد استلام عقله لهذه المواد التي يعتقد أنها نافعة مستقبلا حسنت تربيته. وكانت طريقتها في تحقيق ذلك هي الإلقاء والتسميع مع استخدام العقاب الجسمي لغرس القيم والاتجاهات التي يؤكد عليها التراث الثقافي والتي هي جوهر ثابت يوصل الإنسان إلى الكمال.

الفلسفة التقدمية:

ظهرت في النصف الأول من هذا القرن كرد فعل على الفلسفة التقليدية واهتمت بالمتعلم ككائن له ميوله وحاجاته ودوافعه وفرديته وحريته واهتمت بتشجيعه على التفكير الفعال القائم على التحليل والنقد والاختيار للحل المناسب لمشكلة معينة ترتبط بحياته وعلى التفكير الذي يمكنه من التكيف لبيئته التي يتفاعل معها. وأكدت على أهمية جعل البيئة المدرسية بيئة ديمقراطية تهيئ للمتعلم فرصا مستمرة لتعلم الحياة والمسؤولية بالاستخدام الحيوي للخبرات الاجتماعية الواعية عن طريق الأنشطة التعليمية والأخص التعاونية الجماعية بين الطلاب والمدرسين في حل المشكلات.وتخضع هذه الأنشطة للتقييم المستمر. لتغييرها وتجديدها يعاجل عملية بناء المجتمع.

وقد شعر أنصار هذه الفلسفة بأن جهودهم في بناء المنهج قد اكتملت ولذلك انقطعوا عن مراجعتها بعد عام 1955.

ولقد بين بعض الفلاسفة أنه من الممكن التوفيق بين الفلسفات التقليدية والتقدمية لأن المتعلم أثناء تدرجه في النمو يحتاج إلى خبرات تراثه الثقافي ولذلك

فليس بصحيح أن تقوم الفلسفة التقليدية باعتباره ناضجا وقادرا على استيعابها كالكبير وتمهل حاجاته الطبيعية وتضيف عليه الإرشاد والتشدد الذي يعيقه عن النمو السوي، كما وليس بصحيح أن تقوم الفلسفة التقدمية باعتبار ميوله وقدراته الحاضرة هي الهدف دون الاهتمام بخبرات الآخرين لان معلوماته وما يقوم به من أعمال في تغير مستمر فقوانين النمو لا تتحقق إلا في ظروف طبيعية.وبالرغم من سعة أفاق الفلسفة التقدمية وتدريبها المتعلم على كيفية التفكير إلا أنها ساعدته مساعدة ضئيلة على تعلم ما الذي يجب أن يفكر فيه من أشياء ذات هدف واضح لإيمانها بعدم ثبات القيم حيث أن المتعلم يصدر أحكاما على ما هو حق أو باطل بعد تجربة.

أن الفلسفة التربوية الملائمة لعصرنا فلسفة ثقافة تجمع بين فضائل الفلسفتين: الاتجاهات المهمة الجديدة في العلوم والفنون والآداب والفلسفة والتربية، النظرة إلى التربية كأداة رئيسة في حل المشكلات وتقييم وتنمية الأنماط السلوكية والمؤسسات المشبعة لمطالب مجتمع في عالم تمتد يد التغيير إليه لتشتمل كافة مجالات حياته متجهة به نحو الأفضل وأحيانا نحو الأسوأ.

فلسفة المجتمع:

يعيش الناشئة في المجتمع ومنه يتعلمون قيم ومعلومات وخبرات يحملونها معهم إلى مدارسهم لتتفاعل مع خبراتهم فيها ولذلك فإن دراسة فلسفة مجتمعهم تحدد ما يحتاجونه من قيم ومعلومات وخبرات ومهارات مناسبة تساعدهم على أداء دورهم في بناء وطنهم وتحدد المشكلات التي قد يتعرضون لمجابهتها والتي قد يكون عليهم حلها وهذا معناه أن هنالك تأثير متبادل بين الفلسفة والمنهج حيث تقوم الفلسفة بتوجيه عملية تخطيط عملية ويقوم المنهج بالسعي لضمان استمرارية المجتمع وتطوره.

والحياة في المجتمع الديمقراطي والإسهام في مجالاتها تتطلب من الفرد والجماعة خبرات وقدرات وقيم ديمقراطية على المنهج المدرسي مساعدتهم على اكتسابها بطرق تمكنه من تطبيقها وقد انتقى قطرنا من بين أنواع الديمقراطية الاشتراكية حيث تتمثل الحرية السياسية في الديمقراطية والاشتراكية في الحرية الاجتماعية.

نشأة الديمقراطية:

كان للديمقراطية منذ نشأتها في اليونان القديمة كنظام سياسي خصائص أهمها تمكينها أغلبية أبناء الشعب من القبض على زمام الحكم وعلى شؤون الإدارة وكان للجمهور حق مراقبة حكام مملكته وإدانتهم عند عدم اضطلاعهم بمسؤولياتهم على الوجه المطلوب، وكذلك مساواتها بين أبناء الشعب في الحقوق.

وتعتبر هذه الخصائص حتى اليوم من أهم دعائم النظام الديمقراطي. ويلتزم التنظيم السياسي لهذا النظام بالمذهب الفردي المتمسك بمبدأ كل شيء عن طريق الشعب. الا أن الديمقراطية الاجتماعية تعتبر تنظيم اقتصادي تؤكد عليه النظرية الاشتراكية وهو يتمسك بمبدأ كل شيء للشعب. وتسعى الديمقراطية إلى الحفاظ على الحقوق الطبيعية للإنسان المتمثلة في عدة حريات هي الحرية الشخصية والتملك والعقيدة والمساواة في الحقوق السياسية مما يجعل صلاح حكومتها معتمدة على مدى قدرتها على تحقيق الرفاه للأغلبية ولذلك فالحكومة التي تتمكن من ذلك هي الحكومة الشعبية الديمقراطية التي تعتبر النظام السياسي النموذج المحقق لأقصى نمو ممكن لشخصية الإنسان حيث توسع أفاق تفكيره وتكشف عن أقصى قابليته وتسمو بمبادئه العامة.

أن الديمقراطية بمفهومها الحديث لا تقتصر على كونها شكلا من أشكال

الحكم وحسب وإنما هي فلسفة وطريق حياة في مجتمع شديد التعقيد تتعرض كافة مؤسساته وأنماطه السلوكية للتغيير المستمر الذي يتطلب تخطيط واضح لتجدد قادر على ضمان أفضل عيش ممكن للإنسان. وتظهر طريقة الحياة الديمقراطية بشكل واضح في المجال السياسي لدى مقارنتها بطريقة الحياة الديكتاتورية (الأوتوقراطية) حيث يسيطر فرد واحد أو عدة أفراد دون سلطان محدود على الدولة ولهذا المسيطر حق إخضاع الناس لرأيه فقط وتوجيه فكرهم وإعمالهم حتى ولو كان ذلك بالقوة أو التضليل وتسانده بذلك كافة أجهزة الإعلام.

أما في طريقة الحياة الديمقراطية فرئيسها يساعد الناس على فهم الشؤون العامة التي تهمهم ويتمكن من اتخاذ أحكام سليمة بشأنها أو أقرار قوانين لصالحها ويجعل لهم الرأي ويتيح لهم الفرص لاختيار النواب عنهم للاضطلاع بمثل تلك المسؤوليات.

وتسعى المناهج الدراسية التلقينية لحفظ الأوضاع القائمة في الثقافة باعتمادها على المواد التي تهتم فقط بالماضي وعلى طرق التلقين وإلقاء المادة من قبل المدرس والحفظ والتسميع من قبل الطالب كي تجمد تفكيره وتجعل منه إنسان خاضع يوافق على كل ما يطلب منه. والمناهج التي بهذه الخصائص تلائم المجتمع الديكتاتوري ولذلك فهي في المجتمع الديمقراطي يجب أن تقدم الخبرات التعليمية التي تنمي إمكانيات المتعلم إلى أقصى حد ممكن كي يتمكن من التكيف الناجح لمجتمعه ومن التفهم السليم لثقافته لكي يتمكن من المساهمة في تحديد وتطوير أنماط الحياة فيها.

المنهج ومقومات الديمقراطية :

هناك مبادئ أساسية معينة تقوم عليها الديمقراطية الاشتراكية وتتصل هذه

المبادئ بكل من الفرد والمجتمع إذ تؤمن بأهمية وقيمة كل منهما على اعتبار كونهما وجهين لشيء واحد وهذه المبادئ هي:

1- احترام شخصية الفرد:

تؤكد الديمقراطية على أهمية الفرد كفرد وكعضو في المجتمع إذ أن في تنمية مختلف قدراته سعادة المجتمع وبالتالي نجاحها، ولتحقيق ذلك يجب على المنهج أن يسمى إلى غرس حب التعلم والشعور بالحاجة إليه والاهتمام به في نفوس المتعلمين.

أن أيمان الديمقراطية بأن الإنسان قيمة عليها له شخصية تحترم هو الذي يجعلها تعين له الواجبات مقابل تمتعه بحياة حرة يمارس فيها حرية التعبير عن نفسه وحصوله على عمل ويعكس المنهج احترام الديمقراطية لشخصية المتعلم بعنايته بالفروق الفردية بين المتعلمين لرفد ثقافة المجتمع وبعطاء متنوع ويتم ذلك عن طريق تنويع الخبرات الجيدة وتوفير فرص النجاح المتعددة ومراعاة الأساليب الفردية المناسبة للطالب العادي والمتخلف والموهوب. كما ويعكس المنهج هذا الاحترام للشخصية عن طريق إتاحة الفرص للمتعلمين لممارسة التفكير الحر عن طريق اتصاله بحاجاتهم ومشكلاتهم وتشجيعهم على التعبير عن أنفسهم بمختلف صوره الحركية واللفظية والفنية وعلى التوصل إلى القرارات المشتركة التي تناسب نضجه وتحمل مسؤولية تنفيذها. ويتبين احترام الديمقراطية للفرد من الحفاظ على حريته لان هذه الحرية تقترن بالنظام الذي يمكنه وجميع أفراد المجتمع من الاستفادة من مختلف مصادر البيئة ولذلك يسعى المنهج إلى تدريب الطلاب على ممارسة الحرية المنظمة المسؤولة وإلى دعم القوة المنظمة لهذه الحرية والتي تتمثل في المثل والقيم الروحية والقرانين والقواعد التي تمارس من قبلهم في يومهم المدرسي العادي.

2- الإيمان بذكاء الفرد:

تثق الديمقراطية بذكاء المواطن العادي وبإمكانية قدرته لتحسين حياته وحل مشكلاته. وللبيئة اثر بالغ في تنمية وصقل هذا الذكاء عن طريق التعليم وفي توجيهه الوجهة التي تجعله يستغل التقدم العلمي التكنولوجي بما يعود عليه بالرفاه لا بالدمار ويجب على المنهج أن يكون وثيق الصلة بالمشكلات الحقيقية للمتعلمين والتي تمس الصالح العام في المجتمع الذي يعيشون فيه وأن يعني بتدريبهم على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير في حلها بتحديد المشكلة وافتراض أسبابها وحلولها وجمع البيانات حولها وفحص نتائجها بدقة للتغلب عليها وكذلك يجب عليه أن يعني بتنمية الاتجاهات المناسبة لديهم كنبذ التفكير الخرافي.

هذا ومن الضروري أيضا أن يتيح الفرص للانتفاع بما يتوصل له العلم من أفكار وأساليب عمل لزيادة إنتاجهم والارتفاع بمستوى تحصيلهم.

3- القدرة على التفكير الناقد:

يتعرض المجتمع الديمقراطي المعاصر للتغيرات السريعة التي تتطلب تكيفا متواصلا من قبل الإفراد لوضعياته ومشكلاته الجديدة بروح شجاعة وعلى المنهج أن يدرب الطلاب فرادي أو مجتمعين على كيفية الناقد المتأمل الفاحص لتلك الوضعيات والمشكلات التي أوجدها التغيير عن طريق إتباع خطوات الأسلوب العلمي في حلها.

4- تكافؤ الفرص والمساواة:

تقوم الديمقراطية بحماية كل مواطن من استغلال الآخرين له وتمنحه حق التمتع بمعاملة متساوية مع الغير بغض النظر عن جنسه ولونه وخلفيته

الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية في الحصول على الخدمات الصحية والعلمية والمهنية حسب قدراته والتأمين ضد الشيخوخة. ويعتمد العمل الجماعي في المجتمع الديمقراطي على القرارات المتخذة لصالح الجماعة بأسلوب جماعي. ويتوقف نجاح هذا العمل على مستوى كفاءة الأفراد القائمين به وعلى مدى معرفتهم بأصول التعاون فيما بيتهم وبين الآخرين في الإمكانيات. وبذلك فإن مبدأ المساواة لا يتضمن وجود مساواة مطلقة بين المتعلمين بل تكافؤ الفرص أمامهم وتحقيق المساواة بينهم أمام القانون. وكذلك على المنهج أن يساعد المتعلمين على فهم حقوقهم وعلى كيفية التمتع بها مما يعود عليهم وعلى الغير بالنفع هذا وعلى المدرسة أن تنظم حياتها بطريقة تشعر المتعلمين بالاطمئنان وأن تمنحهم الفرص المتعددة المتكافئة للمشاركة في وضع الخطط وتنفيذها.

5- حرية التعبير عن النفس:

للمواطنين حق أبداء الآراء وتقديم المقترحات التي تخدم المصلحة العامة وتحقق تقدم المجتمع والعمل على إقناع الآخرين بها بطرق مقبولة كوسائل الإعلام المختلفة.

وعلى المنهج أن يتيح الفرص أمام المتعلمين للتعبير عن أرائهم بطرق مناسبة تراعي فيها أراء الآخرين وتحترم الخلافات الموجودة بين الطرفين كما وأن عليه أن يدربهم على التفكير العلمي السليم وأن يشجعهم على بلورة أراء جديدة.

6- حرية الأقلية في المشاركة في مجالات الحياة:

تتمنع الأقلية في المجتمع الديمقراطي كأفراد أو الجماعات بنفس حقوق الأغلبية كحق أبداء الرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تتفق والمصلحة

العامة. وعلى المنهج مساعدة الأقلية على فهم واحترام حقوق الغير ومساعدة جميع المتعلمين على تقبل بعضهم بروح الرضا والتسامح.

7- حرية اختيار القادة:

على المواطنين معرفة أهداف حكومتهم وأساليب عملها وتنظيمها وواجباتها ومشكلاتها وتقع عليهم مسؤولية اختيار الذين يقومون بوضع سياستها وتنفيذها.

أن على المنهج أن يدرب المتعلمين على تحمل مسؤوليات الاضطلاع بأدوار قيادية وأن يعرفهم بالصفات التي يجب توافرها لدى القائد كي يحسن اختياره وأن يلجأ إلى التطبيق بدلا من التلقين في تعليم النظم الديمقراطية وذلك لتحويل مجتمع المدرسة إلى مجتمع ديمقراطي يقوم الطلاب فيه بتنظيم المدرسة وبحكم أنفسهم وباختيار ممثليهم وبمناقشة قراراتهم.

8- حرية اختيار نوع العمل ومتابعته والتقدم فيه:

من واجب الفرد أن يساهم في عمل معين وتقدم الديمقراطية له ضمانا بحق اختيار عمل مقبول اجتماعيا ويكون له حق التصرف بما يجنيه منه على أن يدفع للدولة ما قد تطلبه من نصيب منه لضرورات المصلحة العامة. وعلى المنهج أن ينتقي خبرات تساعد الطلاب على اختيار ما يناسبهم من عمل. وأن يغرس في نفوسهم الاتجاهات الايجابية نحو أهمية العمل للمجتمع ونحو قيمة كل عمل ونحو ضرورة السعي لتجديد العمل.

9- الحرية في أحداث التغير:

ينشأ عن التغير في الظروف الحياة وضعيات اجتماعية غير معرفة ومشكلات غير مألوفة تصبح معها بعض الأنماط السلوكية عتيقة وغير ملائمة مما يولد الحاجة لحل المشكلات المترتبة عليها.

أن الديمقراطية كطريقة حياة تتغير وتتطور بمرور الزمن. وعلى المنهج أن يبين للطلاب بأن العالم الحديث هو عالم سريع التغير يحتاج باستمرار إلى أساليب متجددة للإعمال. وأنه يمكن للناس أن يغيروا ما أوجدوه من أنماط سلوكية مختلفة وأن يبقوا على ما هو صالح منها. وأن الالتزام بالمشاركة البناءة في حل مشكلات المجتمع بدلا من الوقوف موقف المتفرج منها هو واجب على كل منهم.

10- التخطيط المشترك:

تؤكد الديمقراطية على أهمية إتباع الطريقة العلمية في التخطيط المشترك للتوصل إلى قرارات مشتركة بالاتفاق على الأهداف الموجهة للعمل بالبحث عن الحقائق اللازمة له ودراستها بأسلوك علمي أنساني يضمن استخدام كافة الموارد المادية والبشرية. وأن المجتمع الديمقراطي الذي يؤمن بأهمية الطريقة العلمية المنظمة في التفكير يتوقع مشكلاته حتى قبل حدوثها ولذلك فهو يحددها ويقوم بدراسة ظروفها ويصنع في ضوء ذلك ما يناسبها من خطط لكي يزيد من الإنتاج وتحسين الخدمات العامة ويحقق الرفاء للناس وهو في وضعه لتلك الخطط لا يفوته تصميم الوسائل لتنفيذها وتحديد نتائجها وتقويمها والاستفادة من ذلك في تعديلها ومراجعة أهدافها. وعلى المنهج أن يتيح الفرص أمام الطلبة ليخططوا أنشطة حياتهم المدرسية والبيئية كافة الحاضرة والمقبلة كي يستخدموا مختلف الموارد المادية والبشرية لما فيه خيرها وخير وطنهم. ويكون التخطيط في المجتمع الديمقراطي شاملا لكل مشكلاته ويراعي التنسيق بين مختلف مجالاته. كما ويعتمد على بيانات إحصائية وافية تقدمها أجهزته الفنية لإعطاء صورة واضحة عن الاحتياجات والإمكانيات الحاضرة والمقبلة. ويكون أسلوك العمل في

التخطيط ديمقراطيا إذ يشترك فيه أفراد الجماعة- كما ويتصف هذا التخطيط بالمرونة. إذ يمكن تغييره أو تقديمه تبعا للظروف. هذا بالإضافة أنه يتابع أثناء تنفيذه لمعرفة معوقاته قبل فوات الأوان.

والتخطيط في بناء مناهجنا وتنفيذها مركزي. إذ تقوم السلطة المركزية بتحديد أهداف التربية والتعليم والمقررات الدراسية والكتب والوسائل التعليمية. كما وتقوم بإرسال خططها إلى المدارس في كافة المحافظات لتنفيذها. وهي تتحقق من ذلك عن طريق الامتحانات العامة الموحدة والإشراف. وأن ارتأت أحداث تغيير فيها. أعلمت المدارس بذلك.أن هذا النوع من التخطيط يمكن من تحسين الكفاءات في الأعداد المناهج إلا أنه لا يتيح الفرص الكافية للمدرسين والمديرين للنمو المهني ولا يتيح الفرص الكافية أمام الطلاب للتعبير عن أنفسهم وتحديد مشكلاتهم، كما أن المناهج الموحدة قد لا تربط الدراسة دائما بمشكلات البيئة المحلية لحلها وتحسين مستواها مما يعزل المدرسة عن البيئة فيفقد التعليم جانبا كبيرا من حيويته.

1- ترجمة القيم الديمقراطية إلى عمل:

تقوم القيم الديمقراطية بتوجيه حياة المجتمع. وهي تستمد قيمتها من أمكانية تطبيقها لكونها جزء من كل خبرة تساعد على اتخاذ قرارات سليمة ومن التزام المواطنين بتطبيقها وعلى المنهج أن يتيح للمتعلمين فرصا للتعرف على الخبرات التي تساعد على اتخاذ تلك القرارات وممارستها بما يتلائم ومستوى نضجهم وتعليمهم كتفضيل مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية. احترام قيمة الإنسان، الإخلاص في أداء العمل والواجب، الموضوعية في التفكير.

1- الأدوار الاجتماعية للمنهج:

لا شك أن المنهج هو أداة التربية في تحقيق أهدافها ووسيلتها في تحقيق الأمل والطموحات بها يحقق المجتمع ربها يسلم غابات مجتمعة وأهدافه حيث يقوم المنهج بوظائف وأدوار في ضوء ما يلي:

1- يمثل وسيلة المجتمع والتربية وتحقيق الآمال.

2- يمثل البيئة التي تربى وتصنع منها إفراد المجتمع وينمون من كل الجوانب.

3- يمثل كل الاتجاهات المختلفة للمجتمع (صناعية، تجارية، علمية، زراعية، ثقافية، فكرية.

4- يمثل الطريق الإعداد الإفراد المعاصر والمستقبلية بآمالها وطموحاتها.

5- يعبر عن قيم المجتمع وميوله وأماله وطموحاته وتراثه.

- ولا يقصر ادوار المنهج الاجتماعية على ما هو مرتبط بالجماعات الإنسانية في المجتمع بل على العمليات الاجتماعية والتي منها التربية، فالمنهج يبني على أساس الإدراك السليم لمسؤولياته نحو تلك الجماعات وإفرادها.

الفصل الرابع

الأساس النفسي للمنهج

الفصل الرابع

الأساس النفسي للمنهج

(المنهج والطالب): الأساس الثالث لبناء المنهج

طبيعة الإنسان والمنهج

نمو الإنسان والمنهج

مبادئي النمو

مطالب نمو الإنسان والمنهج

المطالب النمائية في مراحل النمو

حاجات الإنسان والمنهج

ميول الإنسان والمنهج

طبيعة المتعلم

مضامين موقف التعلم

النظريات التي تفسر حدوث التعلم

العوامل المؤثرة في عملية التعلم

المنهج والصحة النفسية للطالب

المنهج والفروق الفردية

المنهج والإرشاد والتوجيه

تتطلب عملية بناء المنهج مراعاة قدرات الطالب ومدى نضجه وطرق تعلمه إذ يؤدي العكس إلى تضييع وقته ووقت مدرسة لتعلم مفاهيم ومهارات غير مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها أو لا تساعده على حل مشكلاته وعلى العيش بسعادة ولقد عرفت نتائج الدراسات النفسية المدرس على خصائص طلابه في كل مرحلة من مراحل نموه وعلى شتى الخبرات والأنشطة وعلى أكثر طرق التدريس فاعلياً في تحقيق الأهداف المرسومة.

طبيعة الإنسان والمنهج:

يعتبر الإنسان محور العملية التربوية، ولذلك يعتمد نجاح هذه العملية على مدى فهم طبيعة هذا الإنسان. فمعرفة المدرس لها تزيد من قدرته على توجيه الطالب.

وقد اختلفت نظرة الفلاسفة والمفكرين إلى هذه الطبيعة عبر العصور إذ تميزت نظرة الإغريق منهم بكونها ثنائية تقسمها إلى الجسم والروح التي كانت موجودة في عالم المثل قبل اتصالها بالجسم وعندما اتصلت به وقدمت إلى هذا العالم أخذت تحاول تذكر فكر وصور عالمها الأصلي القديم بمساعدة العقل ومعنى هذا أن عملية التعلم تصبح عملية تذكر وتنمية داخلية عن طريق التدريب كي يسترجع الفكر والصور القديمة. مما يؤدي إلى انفصال صاحبه عن محيطه الواقعي. ومما يعوق اتصال العقل مع عالمه الأصلي هو الجسم مما يوجب كبح جماح رغباته.

أدت هذه النظرة الثنائية إلى طبيعة الإنسان في ميدان التربية والتعليم إلى السماح بإنزال العقوبات الجسمية بالطالب وإلى الإعلاء من شأن المناهج

الدراسية العقلية والنظرية والحط من شأن المناهج التطبيقية أو العملية وإلى التوجه نحو تدريب العقل دون الجسم كهدف تربوي مدرسي أساسي.

أما فلاسفة القرن السابع عشر ومنهم (John Locke) فقد تميزت نظرته إلى هذه الطبيعة بأنها تعتبر العقل لدى الوليد صفحة بيضاء فارغة وأن على المناهج الدراسية تكديس خبرات التراث الإنساني المتراكمة فيه. وبذلك أصبح المدرس العامل الفعال المسؤول عن حشد الخبرات في تلك الصفحة عند دخول صاحبها المدرسة بغض النظر عن مدى الفائدة أو الملائمة أو الصعوبة فيها، أما فلاسفة القرن التاسع عشر فقد تميزت نظرتهم إلى هذه الطبيعة باعتبارهم إياها غريزة أو مجموعة غرائز أي أن هذه الطبيعة ثابتة ليس من السهل تغييرها وبذلك لم تكن هناك للإنسان فرص للنقلة الاجتماعية من منزلة إلى أخرى فهو ولد من طبقة معينة ليبق فيها والوراثة هي العامل الأول المسؤول عن تحديد أوضاعها الراهنة والمقبلة ودور التعليم في تغييرها ضئيل.

وبتأثير الثورة الصناعية والتقدم الآلي ظهرت نظرة سلوكية إلى طبيعة الإنسان حيث اعتبرتها مثل آلة تخضع تصرفاتها لقوانين الميكانيك إذ تتحكم فيها ميزات معينة يرجع عليها بصورة آلية فالحقيقة الكلية تتكون من أجزاء والتعلم هو تجميع لها. ومن الطرق الصالحة لهذا لتعلم التدريب والتكرار. وكردود فعل للنظرات السالفة الذكر إلى الطبيعة الإنسانية قامت التربية الحديثة بتحديد موقفها من هذه الطبيعة مستندة في ذلك على الدراسات العلمية والنفسية والتربوية على الوجه التالي:

1- الإنسان وحدة متكاملة لا يمكن تجزئتها أي الفصل بين أوجه نموه العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي فهو يولد وعنده استعدادات خاصة ينميها تفاعله مع بيئته وتعلمه ما له صلة بحياته.

2- الإنسان بطبيعته متغير ينشد التكيف لظروف مجتمعه ويمكنه التطور.

3- الإنسان يسلك بنتيجة تفاعله بكليته مع بيئته ويندفع إلى أداء مختلف الفعاليات من أجل إرضاء حاجاته.

نمو الإنسان والمنهج:

يتعرض الإنسان منذ الولادة إلى سلسلة من التغييرات التي تؤدي إلى نموه ونضجه نلاحظ في زيادة حجمه وحصيلته اللغوية وانتباهه وتفكيره ومهارته في ضبط عواطفه ومختلف جوانب سلوكه الأخرى. وهناك عوامل متعددة تؤثر في نمو الأفراد فتجعله سريعاً أو معتدلاً أو بطيئاً كالوراثة والغدد والتغذية والصحة والبيئة الاجتماعية وتؤدي إلى وجود فروق فردية بينهم فيها. وعلى الرغم من ذلك بينت نتائج الدراسات النفسية أن هناك مبادئ عامة لنموهم جميعاً وأن مراعاتها في بناء المنهج يحقق لهم نمو أفضل.

مبادئ النمو العامة والمنهج:

1- تتفاعل جوانب النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي فيما بينها كوحدة منظمة على الرغم من أن لكل جانب طرق في النمو مما يتطلب قيام المنهج بالتخطيط الموزون لما يقدمه للطالب من خبرات فلا يقتصر على العناية بالنمو العقلي له بل يتعداه إلى كافة جوانب نموه الأخرى.

2- النمو عملية مستمرة متدرجة: يقوم كل مظهر من مظاهر النمو بالتمهيد للمظهر التالي ويظهر النمو في بعض فترات العمر سريعاً أو بطيئاً مما يتطلب من المنهج المدرسي المرونة والتدرج في تقديم الخبرات للطالب.

3- لكل مرحلة منه أهميتها في حياة الفرد إن مرحلة النمو الراهنة هي أساس بناء مرحلة النمو اللاحقة ولذلك فإن عناية المنهج بها يؤدي إلى نمو الطالب فيها نمواً سليماً متيناً يخلو من الخلل الذي يعوق نموه في المرحلة التالية.

4- لكل فرد نمط خاص في النمو. لا يبلغ الطلاب كل مرحلة من مراحل النمو بسرعة واحدة وفي وقت واحد ولذلك فإن مراعاة الفروق الفردية بينهم أمر من الواجب مراعاته عند القيام بوضع المنهج لهم وذلك من خلال تنويع الخبرات ومستوياتها كي يمكن لكل طالب أن يجد فيها ما يناسبه.

5- يؤثر مستوى الفرد على تهيئته للاستفادة من الأنواع الخاصة من الخبرات. تتوقف قدرة الطالب على التعلم على مستوى النضج الذي بلغه فتعلمه الكتابة مثلاً يتطلب منه مستوى معين من النضج الجسمي الذي يجعله يتحكم في عضلات يده الدقيقة التي يستخدمها في الكتابة ومستوى معين من النضج العقلي الذي يمكنه من إدراك معنى كتابته ومستوى من النضج النفسي الذي يجعله مهتم بما يكتب ولذلك ينبغي على واضعي المنهج ومنفذيه فهم خصائص نمو الطالب في مختلف مراحل نموه ومعرفة ما يلائمها من خبرات كي لا يبكرون أو يتأخرون عن تقديمها له في الوقت المناسب.

6- يتجه النمو من العام إلى الخاص أو من الكل إلى الجزء. يبدأ على مظهر من مظاهر النمو عاماً ثم يتجه نحو التخصص ولذلك ينبغي على المنهج أن يبدأ بالمواضيع بشكل عام قبل الدخول إلى تفاصيلها فمثلاً عند تعليم القراءة تقرأ التراكيب قبل كلماتها وحروفها.

مطالب الإنسان والمنهج :

من المصادر المهمة الأخرى المتصلة بالمتعلم والتي يشتق منها وأضع المنهج أهدافه هي "واجبات النمو" أو مطالبه وفكره هذه الواجبات استقيت من دراسة النمو الجسمي للإنسان والحيوان فلكل عضو وقت معين للظهور وإذا لم يحدث له ذلك فلن يتحقق وجوده لأن وقت نمو آخر يكون قد حان مما يكبت العضو القديم أو يشوه منظره. ويمثل تأثير الخلل الحاصل فيه إلى عامة النظام الجسمي. أما إذا ظهر كل عضو في وقته المحدد فإن ذلك يؤدي إلى وجود علاقة سليمة بين أعضاء الجسم من حيث الحجم والوظيفة.

إن فكرة نمو الجسم هذه تبين الخصائص الأساسية لواجبات النمو بالمعنى النفسي هذا النمو الذي يعتبر سلسلة من الواجبات أو الدروس التي يجب على الإنسان تعلمها في أوقات مفروضة عليه من قبل المجتمع كي يحصل على رضاه عنه وفي الوقت ذاته يتمكن من الرضى عن نفسه. وهكذا يتعلم عادات الأكل والمشي والتحدث والقراءة والكتابة ويتعلم الدين واختيار المهنة والشريك ورعاية الأطفال.

وإن فشل في تعلم هذه الواجبات سخط المجتمع عليه وأدى به ذلك إلى التعاسة وتقوم هذه الواجبات على أسس جسمية واجتماعية ونفسية فبعضها يقوم على نمو الجسم كالمشي والكلام وبعضها يعتمد على ضغط الجميع كالقراءة والكتابة وصفات المواطنة الصالحة. إلا أن أغلبها يعتمد على الأسس المذكورة ومجتمعة كاختيار الشريك والاستقلال عن الوالدين.

هذا وعلى الرغم من أن بعض هذه الواجبات عامة لجميع الناس كالمشي والكلام إلا أن بعضها الآخر يختص بأفراد حضارة معينة دون أخرى كالأعداد للمهنة في حضارتين إحداهما بدائية بسيطة والأخرى راقية معقدة.

كما أن بعض الواجبات لا يحدث إلا مرة واحدة في الحياة كتعلم المشي والكلام في حين أن بعضها الآخر يمتد ويتكرر متخذاً أشكالاً مختلفة من مرحلة عمرية إلى أخرى كتعلم الاندماج مع رفاق من نفس الجنس أو من الجنس الآخر.

وتهتم التربية بهذه الواجبات لأنها تساعد على اكتشاف أهداف تعليمية تسعى المدرسة لتحقيقها من حيث كونها مؤسسة أوجدها المجتمع لتساعد الناشئة على فهم حضارتهم والتكيف السليم لها مما يفرض عليها البحث عن واجبات النمو الممثلة لهذه الحضارة ومساعدة الناشئة على تعلمها ليعيشوا فيها بنجاح.

1- تساعد على تحقيق التعليم فعندما ينضج جسم الإنسان وتستعد نفسه لتعلم واجب معين يحين الوقت المناسب لتعلمه.

2- تبين أنواع مشكلات الطلاب في مختلف مراحل نموهم.

المطالب الخاصة بمراحل النمو:

قام هافيجرست (Havighurst) بوضع قائمة اقترح فيها واجبات أو مطالب لكل مرحلة من مراحل النمو أن تعلمها الطالب ساعدته على التكيف الناضج للحياة في مجتمعه. وسنكتفي بعرض الخطوط الأساسية في هذه القائمة دون التصدي لتفاصيلها وحتى نهاية مرحلة المراهقة.

أولاً: مطالب النمو في الحضانة والطفولة المبكرة (من الميلاد- 6 سنة):

1- تعلم المشي.

2- تناول الأطعمة الصلبة.

3- تعلم الكلام.

4- تعلم ضبط طريقة التخلص من الفضلات الجسمية.

5- تعلم الفروق بين الجنسين.

6- تكوين صورة بسيطة للعالم الاجتماعي والطبيعي.

7- تعلم ما ينبغي توقعه من الغير وخاصة الآباء والرفاق.

8- تعلم التمييز بين الصواب والخطأ وبدء تكوين الضمير.

ثانياً: مطالب النمو في مرحلة الطفولة الوسطى (6 – 12 سنة):

1- تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب وألون النشاط العادية.

2- اكتساب اتجاه سليم نحو الذات.

3- تعلم الدور اللائق بجنس الفرد.

4- تعلم التعامل مع رفاق السن.

5- تعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.

6- تعلم المهارات اللازمة لشؤون الحياة اليومية.

7- تكوين الضمير ومعايير الأخلاق والقيم.

8- تكوين اتجاهات سليمة نحو المؤسسات الاجتماعية.

ثالثاً: واجبات النمو في مرحلة المراهقة (12- 18 سنة):

يمكن للمواد الدراسية التي يكمل كل منها الآخر بما تقدمه من خبرات منهجية ومعلومات وأنشطة، وبتوجيه مدرسين أكفاء، وفي جو مدرسي ديمقراطي أن تساعد الطالب على تعلم الواجبات التي تفرضها عليه مرحلة نموه وفيما يلي تعرض قائمة هذه الواجبات بشيء من التفصيل:

1- تقبل الطالب لجسمه ولدوره الذي يفرضه الجنس الذي ينتمي إليه:

- أن يرضى عن جسمه وشكله.
- أن يتقبل دوره الاجتماعي الصحيح كذكر أو أنثى.
- أن يقوي جسمه.
- أن يعرف التغييرات التي تطرأ على جسمه.
- أن يعرف طبيعة الفروق الفردية الجسمية بينه وبين الآخرين وأسبابها.
- أن يتذوق الجمال في الأجسام الإنسانية.
- أن تتاح له الفرص للسؤال عما يقلقه.
- أن يعرف ما يطرأ على أدوار الذكر أو الأنثى في المجتمع المعاصر من تغيرات.

2- تكوين علاقات جديدة ناضجة مع الرفاق من الجنسين:

- أن يتعلم النظر إلى نفسه وإلى المقابل تبعاً لجنسه نظرة قائمة على تفهم الدور والاحترام.
- أن يتعلم العمل مع الغير لتحقيق أهداف مشتركة.
- أن يتعلم أصول ممارسة النظام الديمقراطي.

3- بلوغ الاستقلال الانفعالي عن الأبوين وغيرهم من الكبار:

- أن يتعلم كيفية الإقلال من اعتماده على الأبوين.
- أن يعرف أسباب الصراع بين الجيلين السابق واللاحق.
- أن يعرف أسباب التغيير الاجتماعي وآثاره في القيم الاجتماعية.

- مساعدة الأبوين على تفهم مشكلات أولادهم للمشاركة في توقيها وعلاجها.

4- اختيار مهنة والاستعداد لها:

- أن يكون فكرة مبدأيه عن المهنة التي يرغب في ممارستها مستقبلاً.
- أن يكتسب قيم عامة عن المهن.
- أن يطلع على صور النشاط المهني في المجتمع.

5- الاستعداد للزواج والحياة العائلية:

- أن يكون اتجاهات إيجابية نحو الأسرة والزواج وإنجاب الأطفال.
- أن يعرف كيفية إدارة المنزل وتربية الأطفال.

6- تكوين المهارات والمفاهيم اللازمة للاشتراك في الحياة المدنية للمجتمع:

- أن يكون بعض المفاهيم الهامة عن القانون والحكومة والاقتصاد والجغرافية.
- أن يكون ما يلزمه من مهارات فكرية وعضوية تساعد على المعالجة السليمة لمشكلات المجتمع.
- أن يعرف المشكلات الاجتماعية المعاصرة.
- أن يتعمق في العلوم الإنسانية.

7- معرفة السلوك الاجتماعي المقبول الذي يقوم على المسؤولية وممارسته:

- أن يمارس دوره في حياة المجتمع كراشد.
- أن يلائم بين سلوكه الشخصي وقيم مجتمعه.

- أن يشارك في تقديم خدمة عامة لبيئته المحلية.

- أن يطلع على أدب قومه ويعرف تاريخهم ومشاهيرهم.

8- اكتساب قيم مختلفة تتفق مع الصورة العلمية الموضوعية للعالم الذي يعيش فيه:

- أن يكون قيم واقعية ممكنة التحقيق.

- أن يعرف مكان الإنسان في العالم الطبيعي والاجتماعي.

- أن يكون لنفسه نظام قيمي يرتكز إلى تفكير علمي وأن يعرف آثاره في الحياة.

- أن يطلع على بعض الدراسات الفلسفية المتعلقة بالأخلاق والوجود.

حاجات الإنسان والمنهج:

هناك ثلاثة مبادئ أساسية سيطر على سلوك الإنسان وهي:

- السبب Cause الذي يثير سلوك الإنسان.

- والدافع Motive الذي يحدد وجهته.

- والهدف Goal الذي هو النتيجة المتوخاة من هذا السلوك.

ويمكن تعريف السبب بأنه:

أي تغيير في ظروف الشخص الذاتية (الجسمية والنفسية الداخلية والاجتماعية الخارجية).

فمثلاً سبب الشعور بالجوع هو (تقلص الأمعاء والأحشاء الداخلية) الذي يعتبر نوع من التغير في ظروف الإنسان الجسمية الذي يثير لديه (الدافع للتفتيش

عن الغذاء وتنتهي هذه الظروف بتناول الغذاء (الهدف) والتغيير في ظروف الإنسان هنا هو داخلي وبذلك يمكن تعريف سلوك الإنسان بأنه:

"نوع من الصفات الناشئة عن سبب معين".

أما الدافع وهي (حاجات ورغبات الإنسان) فيمكن أن تعرف بأنها نوع من القوى المحركة التي تؤثر على تفكير وإدراك الإنسان والتي توجه سلوكه نحو الهدف الذي يشبعها.

وهناك من يعرف الحاجة بأنها:

"حالة توتر أو اختلال في التوازن يشعر به الفرد تجاه هدف معين وسعي إلى الحصول عليه حتى يزيل هذا التوتر وذلك الاختلال ويستعيد تكيفه". وفي الإمكان تقسيم الحاجات على الوجه التالي:

1- الحاجات الأساسية التي تحفظ للإنسان الحياة والبقاء: كالغذاء والماء والهواء والجنس والراحة.. وهذه الحاجات تتصف بالعمومية والثبات لدى الأفراد على اختلاف مجتمعاتهم وأعمارهم وثقافاتهم.

2- الحاجات النفسية كالحاجة إلى الحب وإلى الأمن وإلى الانتماء وإلى الإنجاز وهذه الحاجات شخصية تختلف من فرد إلى آخر.

3- الحاجات الاجتماعية كالحاجة إلى الصداقة وإلى التقدير وإلى المنزلة وإلى المشاركة ومن الصعب الفصل بين الحاجات النفسية والاجتماعية لأن الإنسان كائن اجتماعي لا يمكنه العيش منعزلاً عن الناس. ولذلك فمن الباحثين من يضع هذه الحاجات في مجال واحد هو الحاجات النفسية- الاجتماعية.

4- الحاجة إلى توكيد الذات وهي تمثل حاجة الفرد إلى تحقيق نموذج لشخصيته كما يتصورها أو يريدها.

وفي الواقع أنه لا يمكن الفصل التام بين أقسام هذه الحاجات لأن كل قسم منها يتضمن باقي الأقسام ولكن بنسبة متفاوتة وينبغي على المنهج أن يقدم للطالب معلومات وافية تشبع حاجاته المنوعة والأساليب السليمة المقبولة لهذا الإشباع الفردية منها والجماعية وأن يوفر للطالب الفرص لتحقيق الممكن من حاجاته لمساعدته على الشعور بالأمن والنجاح والإنجاز والمشاركة والمكانة وأن يوفر له الفرص لتنمية مهاراته في العلاقات الإنسانية كالصداقة والتعاون والتضحية ولبناء اتجاهات نفسية سليمة نحو المفاهيم المختلفة لهذه العلاقات.

ميول الإنسان والمنهج

يعرف الميل بأنه "الاهتمام بنشاط معين بحيث يجد الفرد فيه راحته ولذته وسهولة ويسر في مزاولته والتعبير عنه ويحاول برغبة منه أن يبذل كل جهد لإنجازه وإتمامه" وهو يختلف عن "الاتجاه" نحو شيء معين فالإنسان لا يميل إلا لما يجلب له السرور (صفة إيجابية في حين أن اتجاهه نحو الشيء ما قد يكون إيجابياً أو محايداً أو سلبياً).

وتعتبر الميول أمور مكتسبة يمكن تعلمها وتغييرها بتأثير خلفية الفرد من المعلومات وما يتفاعل معه من ثقافة وجنسه وعمره.

ومن هنا فإن استغلالها في عملية التعلم مسألة لها أهميتها أو أن حسن قيام المنهج بدوره في التعرف عليها لدى الطلاب على اختلاف مراحلهم العمرية الدراسية يساعد في عملية الاختيار والتنظيم للمحتوى الدراسي المتجدد الذي يعبر عن شخصيات الطلاب ورغباتهم المتجددة فرادي ومجتمعين فقد يلاحظ أن الطالب في الثالثة عشرة يلعب مثلاً كرة القدم أو ألعاب الساحة والميدان إلى غير ذلك من الألعاب التي تتطلب نشاطاً بدنياً ولكن ميله هذا يتناقص بعد العشرين

من العمر ويتحول إلى الجانب الاجتماعي وبذلك يمكن اختيار وتنظيم محتوى منهج التربية البدنية وفقاً لذلك. إن استنباط الخبرات المنهجية من ميول الطلاب سيجعلها دافعاً يحفزهم على العمل والخلق والإبداع وعلى ممارسة النشاط الذي يحقق ميولهم من جهة وينمي هذه الميول ويزيد من قدرتهم على تذوقها من جهة أخرى.

إن هذا القول لا يعني إمكانية بناء المنهج على أساس ميول الطلاب وحدها لأن ذلك يلحق بهم الضرر. وذلك للأسباب التالية:

1- يصعب علمياً تحديد ميول الطلاب بدقة لوجود فروق فردية في الميول بينهم ولأن الصغار منهم غير قادرين على التعبير الدقيق عن جميع ميولهم ولأن أدوات الحصول على المعلومات قد لا تضبط خلال استخدامها.

2- قد تكون ميول بعض الطلاب عرضية غير مستقره مما يفقدهم الاهتمام بدراستهم التي كان أساسها ميلهم.

3- قد لا تكون للدراسة القائمة على ميول الطلاب فوائد تربوية تكفي تبرير قضاء فترة طويلة في دراستها.

4- قد لا تعني الدراسة القائمة على ميول الطلاب بالحاجات الاجتماعية.

5- المنهج الذي يقوم على أساس ميول الطلاب وحدها يصعب تنظيمه بشكل مترابط يفي بالجوانب الثقافية الهامة.

إن مراعاة ميول الطلاب في بناء المنهج يكسبهم العادات الحسنة ويسهل لهم التعلم المستمر.

هذا وللمدرس دور بالغ الأهمية في العناية بميول الطالب يتحدد بصورة قيامه بالبحث عن حاجات الطلاب الأساسية التي تنشأ الميول في خدمتها

لإشباعها بطرق مناسبة تخدمهم وتخدم مجتمعهم، وبتنمية الميول المناسبة لديهم وغرس ميول جديدة أخرى في نفوسهم نحو الأنشطة التي تتوافر لديهم القدرة على ممارستها، وإتاحة الفرص أمامهم لتذوق النجاح فيها. وإرشادهم أثناء ذلك. ومعاملتهم بالحسنى لما لنوعية علاقته بهم من أثر هام في ميلهم إلى الخبرة الدراسية أو عزوفهم عنها.

طبيعة التعلم

معنى التعلم:

يعرف التعلم بأنه عملية يقوم الإنسان عن طريقها بتغيير سلوكه بشكل مستمر نتيجة التفاعل الحاصل بينه وبين بيئته. ولا يعد الفرد متعلماً بالمعنى الصحيح حتى يوجه حياته ويحسنها بموجب ما حصل عليه من علوم ويحدث التغيير في سلوك المتعلم في ثلاثة جوانب بارزة هي:

1- الجانب الفكري:

ويتعلق بتحصيل العلوم والمعارف من الكتب ومن الاحتكاك المباشر بالبيئة على أن يفهم المتعلم معناها ويقوم بتطبيقها في حياته وأن ينتفع بها في حل مشكلاته.

2- الجانب العملي:

ويتعلق بتكوين العادات والمهارات المفيدة فالمتعلم بحاجة إلى من يرشده إليها وإلى أفضل طرق اكتسابها وتعديلها أو تكييفها عند الضرورة.

3- الجانب العاطفي:

ويتعلق بتهذيب الحس الخلقي والنفي لخطورة الدور الذي تقوم به العواطف في الحياة فالإنسان يحس أكثر بكثير مما يفكر. ولذلك فمن أجل أن ينجح المدرس في غرس الاتجاهات والقيم المرغوبة في نفس الطالب يحتاج أن يجعل من نفسه قدوة حسنة له وأن يكون تعبيره عن أحاسيسه له صادقاً وأن يوحي له بما هو أحسن وجميل.

مضامين موقف التعلم

1- وجود موقف معين فيه غرض أو مشكلة تحتاج إلى سلوك معين من قبل الطالب كفرد أو الطلاب كجماعة.

2- وجود حاجة أو رغبة أو ميل لدى الطالب أو الطلاب كعامل دفع لدى أولهم لمواجهة الموقف.

3- نشاط الطالب أو الطلاب.

4- تحقيق الغرض أو حل المشكلة وتكرار التدريب على ذلك وتقييم النتيجة والقيام بالمحاولة ثانية وثالثة في حالة الفشل في تحقيقه لوجود معوقات بعد تلافي العوامل المسببة لذلك في كل حالة.

أنماط التعليم القائمة على عمليات معالجة المعلومات

1- نمط التفكير الاستقرائي

صمم نمط التفكير الاستقرائي (inductive thinking) المنسوب لهيلدا تابا Hilda Taba خصيصاً لتطوير العمليات العقلية المتصلة بالاستقراء والاستدلال.

والمسلمات التي بنت عليها هيلدا تابا نمط التعليمي:

1- أن التفكير يمكن أن يعلم.

2- أن التفكير هو عملية تفاعل بين عقل الفرد والمعلومات.

3- أن عمليات التفكير تتابع في سياق منطقي على شكل مهمات، وتتطلب كل مهمة استراتيجيات تعليم محددة.

وتحدد هيلدا تابا ثلاث مهمات أو مراحل للتفكير الاستقرائي:

1- تكوين المفاهيم.

2- تفسير البيانات.

3- تطبيق المبادئ والتعميمات.

هذا وهناك شروط يفترض أن يقوم المعلم بمراعاتها عند تطبيق النمط وهي:

1- تدرج المعلم في المعلومات والخبرات المطلوبة من الخاص إلى العام، ومن الجزئي إلى الكلي، ومن البسيط إلى المركب.

2- توفير بيانات كافية، يستطيع المعلم والتلاميذ الانطلاق منها إلى استقراء العلاقات والمبادئ والتعميمات المنشودة.

3- توظيف أسئلة واضحة ومحددة وهادية في طبيعتها، تساعد على استثارة الأفكار وتوليدها.

4- تحقيق التعاون بين المعلم وتلاميذه في أثناء عملية الاستقراء، لما هذا التعاون من أهمية في إنجاح الطريقة، وتشجيع التلاميذ على الاستجابة لأسئلة المعلم.

2- نمط اكتساب المفاهيم أو أنماط التعلم الاستكشافي Discovery learning

وينسب إلى جيروم برونر J. Bruner وهو من أصحاب المدرسة المعرفية

ويسمى أيضاً بنمط اكتساب المفاهيم، وهو نمط مصمم بالدرجة الأولى للتعليل الاستقرائي ولتطوير المفاهيم وتحليليها، ويقوم هذا النمط على التعلم الاستكشافي:

إن مساعدة الطلاب على تعلم المفاهيم بطريقة فعالة هو غاية أساسية من غايات المدرسي وأساس عملية التفكير.

إن هذا الجانب من المعرفة (تعلم المفاهيم) يعتبر أكثر جوانب علم النفس التربوي تطوراً وكان "برونر" قد درس ودقق، عام 1966 عمليات التطور العقلي وعوامل النمو المعرفي، ولاحظ أن العمليات النمائية تتميز بسمات عامة هي:

1- تحرير استجابات الفرد عن المثيرات.

2- تطور نظام رمزي داخلي لتنظيم المعلومات وتخزينها.

3- قدرة المتعلم على التعبير، بالكلمة، والرمز عن نفسه وعن الآخرين فيما يتعلق بالزمن الماضي والحاضر والمستقبل.

4- ضرورة تفاعل الفرد مع الآخرين.

5- القدرة على التعامل مع عدد من البدائل في الموقف الواحد.

* مراحل النمو العقلي وتطوره عند "برونر":

* المرحلة الأولى: وهي مرحلة الحسي (العمليات العينية) أو المرحلة العملية (enactive stage) حيث يكون "الفعل" هو طريق الطفل لفهم البيئة.

* المرحلة الثانية: وهي المرحلة التي ينقل فيها الطفل معلوماته عبر التصور والصور، ويطلق عليها برونر المرحلة الأيقونية (iconic stage) أو مرحلة التصور شبه المجردة.

* المرحلة الثالثة: وأخيراً يصل الطفل إلى مرحلة الرمز. (مرحلة التمثيل الرمزي).

وهكذا ينتقل الطفل، في نظر برونر، من مرحلة الفعل وإدراك الأشياء حركياً، إلى مرحلة التصور (المرحلة الايقونية)، إلى مرحلة التمثيل الرمزي.

ويمكن النظر إلى التعلم الاستكشافي على اعتبار ردة فعل على طرائق التعلم القائمة على العرض والشرح والتلقين والمحاضرة والإلقاء.

المبادئ النفسية التي يقوم عليها التعلم الاستكشافي:

إن أهم المبادئ النفسية التي يقوم عليها التعلم الاستكشافي هي:

1- يواجه المتعلم في التعلم الاستكشافي بمشكلة ما، يتصدى لها، ويحاول حلها.

2- يكتشف المتعلم المفاهيم والمبادئ بنفسه من خلال التفاعل مع الموقف واستخدام الاستبصار.

3- يكون المتعلم نشطاً ودائم السعي للحصول على المعرفة بنفسه.

4- يكون التعلم بالاستكشاف ذا معنى، لذا يندمج التعلم الجديد مع البنى المعرفية للفرد، وبذلك يكون التعلم أكثر قابلية للاستبقاء، والاستدعاء، والانتقال.

5- يمتاز التعلم عن طريق الاستكشاف بأنه يلبي حاجات الفرد التعلمية، ويوافق اهتماماته.

6- يحتاج هذا النمط من التعلم إلى وقت أطول، وجهود أكبر، من المتعلم.

7- يرتبط التعلم الاستكشافي بطبيعة الموضوع، ونيته المعرفية الأساسية، (مفاهيمه ومبادئه وحقائقه).

8- يهتم التعلم عن طريق الاستكشاف بترابط أجزاء البنى المعرفية وعناصرها، وبذلك يصبح التعلم ذا معنى.

9- يرتكز التعلم الاستكشافي على الدافع الداخلي الذي يقوم على إرادة التعلم.

* تتمثل أهمية المفاهيم، من وجهة نظر برونر، في أنها:

1- الأساس لتعليم بنية المادة التعليمية (الموضوع).

2- ترتبط بطريقة التكفير الخاصة بكل مادة.

3- تؤدي إلى إعادة صياغة الموضوعات وتأليف الكتب وتنظيم المناهج على أساس المفاهيم المحورية الأساسية.

4- ترتبط بظهور أنماط تعليمية تدور حول المفاهيم كأنماط هيلدا تابا، وديفيد أوزويل، وجيرون برونر.

* يرى برونر أن المفهوم الواحد يتكون من خمسة عناصر هي:

1- اسم المفهوم.

2- الأمثلة المنتمية وغير المنتمية أو الإيجابية والسلبية.

3- السمات أو المميزات الجوهرية وغير الجوهرية (الأساسية وغير الأساسية).

4- القيمة المميزة.

5- التعرف.

نظريات التعلم وعلاقتها بالمنهج المدرسي:

يقصد بالنظرية في علم النفس، المسلمات الأولية التي يفترض التسليم بصحتها دون رهان، ويتضمن ذلك مجموعة من المفاهيم تسمى تكوينات فرضية يتم إقرارها لتحديد بعض أنماط العلاقات الوظيفية بين متغيرات المثيرات من ناحية، ومتغيرات الاستجابات من ناحية أخرى.

وتمثل نظريات التعلم محاولات جادة لتنظيم حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها وتفسيرها والتنبؤ بها بطريقة علمية، وأبرز هذه النظريات:

1- نظرية التعلم الشرطي وعلاقتها بالمنهج:

قامت هذه النظرية على تجارب بافلوف Pavlov التي ركزت على دراسة فسيولوجيا الهضم، مما أدى إلى الكشف عن القوانين التي تخضع لها إفرازات الغدد في عملية الهضم، وبخاصة الإفرازات اللعابية منها. فقط لاحظ بافلوف ظاهرة إفراز اللعاب قبل تقديم الطعام إلى الكلب، وذلك بمجرد رؤيته للشخص الذي اعتاد أن يُحضر له الطعام. وقد فسر ذلك على أساس تكوين ارتباطات عصبية أو علاقات شرطية بين المثير الطبيعي المتمثل في الطعام والمثير الشرطي أو الصناعي المتمثل في الجرس، أي أن التعلم يتوقف على التصاحب الزمني والاقتران بين مثيرين.

وقد لقيت تجارب بافلوف الروسي اهتماماً في الولايات المتحدة على يد واطسون Watson الذي أجرى عدداً من التجارب لكي يثبت إمكانية تكون الاستجابة الشرطية عند الحيوان والإنسان. وكان بافلوف وتلاميذه قد توصلوا إلى عدد من الأسس أو المبادئ العامة اللاشرطية الكلاسيكي التي يمكن عرضها وربطها بمجال المنهاج وطرق التدريس وهذه المبادئ هي:

* مبدأ التكرار أو التمرين: إذ عن طريقه يرتبط المثير الصناعي (الجرس) بالمثير الطبيعي (الطعام) ويكتسب المثير الصناعي قدرته على إحداث الاستجابة (إسالة اللعاب). وكلما زادت مرات التكرار زادت قوة المثير الصناعي.

دور المنهاج:

1- يمكن الاستفادة من هذا المبدأ أو تطبيقه عند التخطيط لمناهج المدرسية أو تنفيذها. فالتكرار ضروري في التعليم: تعلم الحوادث التاريخية وأزمنتها ورسم الخرائط الجغرافية والتاريخية، والتمرين عليها مرات ومرات، ووضع الأماكن المختلفة عليه.

2- كذلك ينبغي الاهتمام بمبدأ التمرين أو التكرار في كمنهاج اللغة العربية وبخاصة دروس الإملاء وحفظ الأشعار والمعاني، وأيضاً في منهاج اللغة الإنجليزية عند كتابة الكلمات أو حفظ المعاني ولا يقل اهتمام الرياضيات بهذا المبدأ عن بقية ميادين المعرفة السابقة، وبخاصة في حل تمارين الحساب والجبر والهندسة والتفاعل والتكامل والإحصاء والاحتمالات.

3- أن التكرار أو التمرين أهمية بالغة في التربية المهنية والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الأسرية كتعليم الطباعة أو إتقان التمارين الرياضية أو الأشغال اليدوية في الحدادة أو التجارة أو التطريز أو الرسم والنحت أو الخط.

* مبدأ التعزيز Reinforcement: لا يحدث التعلم الشرطي إلا إذا توفر شرط التعزيز ويقصد بالتعزيز هنا، تقديم المثير الأصلي وهو الطعام في تجربة بافلوف، مع المثير الشرطي أو بعده بقليل، وهو سماع صوت

الجرس، تعزيزاً للمثير الشرطي، لأنه يعمل على تدعيمه ليصبح قادراً على استدعاء الاستجابة الشرطية وهي إسالة اللعاب. وقد تبين أنه كلما زاد عدد مرات التعزيز المتقطع، قوي الرابط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية.

دور مخططي المنهاج:

يفترض من مخططي المناهج التركيز في أدلة المعلم التي يشرفون على وضعها أو تصميمها، حيث المعلمين على استخدام مبدأ التعزيز أو تطبيقه مع الطلاب خلال العملية التعليمية عن طريق إثابة الطالب الذي يجيب إجابة صحيحة بالكلمة الطيبة أو ببضع علامات تضاف إلى علامته أو درجاته السابقة وباستمرار.

* مبدأ التعميم **Generalization**: يمكن للاستجابة الشرطية التي ترتبط بمنبه شرطي معين أن تثيرها منبهات أخرى شبيهة بالمنبه الشرطي، فإفراز اللعاب لصوت جرس ذي رنين معين يمكن أن يتم أيضاً عند سماع الحيوان لصوت جرس آخر ذي رنين مختلف. وكلما زاد الشبه بين المنبه الجديد وبين المنبه القديم، كانت الاستجابة الشرطية للمنبه الجديد أقوى.

دور المنهج

1- عند تخطيط الوحدات المقررة المختلفة، يمكن لمخططي المناهج أن يتطرقوا إلى بعض المعلومات التمهيدية التي درسها الطلاب سابقاً والانتقال تدريجياً إلى معارف ومعلومات أكثر صوبة. ففي مثل هذا الموقف يزداد تعلم الطلاب من المادة الجديدة لأن التعميم قد حصل لأمور سبق التعرض إلى بعض جوانبها.

2- ففي تعلم المفهوم الذي يسبق القدرة على التعميم، يتم طرح العديد من الأمثلة المتشابهة في المعنى أو التي تتدرج تحت المفهوم، فيؤدي ذلك إلى مساعدة المتعلم على إدراك المعنى الحقيقي للمفهوم ويمكنه بسهولة بعد ذلك، إدراك ذلك المفهوم في المواقف التي تنطبق عليها خصائصه، فتتكون لديه بالتالي القدرة على التعميم.

2- نظرية التعلم لثورندايك بالمحاولة والخطأ وعلاقتها بالمنهج:

يطلق على هذه النظرية أحياناً نظرية الارتباط، والتي يرجع الفضل الأكبر في ظهورها والدفاع عنها إلى ثورندايك Thorndike أحد رواد علم النفس التجريبي، فقد اهتم بقياس الذكاء، وأجرى تجاربه على الحيوان، حتى يلقي الضوء على مشكلات الذكاء لدى الإنسان. وقد شرح ثورندياك نظرية التي تدور حول تفسير عملية التعلم في كتابه "ذكاء الحيوان" الذي أصدره عام 1898 وفي كتاب آخر صدر عام 1913 تحت عنوان "علم النفس التربوي" وفي كتاب ثالث صدر عام 1933 بعنوان "أساسيات التعلم".

دور المنهاج:

1- ويمكن لمخططي المنهج المدرسي ومنفذيه الاستفادة من نظرية التعلم عن طريق المحاولة والخطأ لأنها تقوم أصلاً على مبدأ النشاط الذاتي. حيث يتعلم الطالب عن طريق العمل Learning by Doing وعن طريق ما يسمى بالاستجابات النشطة Activity Responses، مما أدى إلى الاهتمام بظهور منهج النشاط ومدارس النشاط على يد جون ديوي، ذلك المنهج الذي يقوم على أنواع متباينة من النشاط تتناسب وما بين الطلاب من فروق فردية، وتتمشى مع حاجاتهم واهتماماتهم وميولهم.

2- كذلك يمكن الاستفادة من أفكار ثورندايك التي ركزت على التدريب النوعي الخاص لكل خبرة، حيث يعتمد النجاح في تعلم رسم الخرائط أو رسم الأشياء والمناظر، على التدريب على التدريب النوعي على العمليات الحسابية، في حين يجب أن يعتمد قيام تعلم اللغة والأدب على التدريب النوعي لتعلم الكلمات ومعانيها.

3- نظرية التعلم بالاقتران وعلاقتها بالمنهج:

تنسب نظرية التعلم بالاقتران Contiguity إلى جثري Guthrie الذي يعتقد بأن ما يمكن ملاحظته هو الكثير والاستجابة، وأن الشروط الملاحظة التي يتم فيها التعلم هي ذات قيمة كبرى في فهم التعلم نفسه، وأن الارتباط أو التعلم يحدث دفعة واحدة وليس بشكل تدريجي أو مكرر.

ولا تلعب الدوافع والتكرارات والتعزيزات إلا أدواراً ضعيفة في نظرية الاقتران. فالدوافع غالباً ما تؤدي فقط إلى استثماره الأفراد وإصدار الاستجابات وتنوعها، وتساعدهم على البقاء في حالة نشاط حتى يحققوا أهدافهم، وعندئذ تزول المثيرات ويصل النشاط إلى ذروته.

دور المنهاج

1- ويمكن بالمنهاج وطرق التدريس الاستفادة من نظرية الاقتران التي طرحها جثري، وبخاصة مبدأ التعلم بالعمل، الذي يركز على الأفعال التي يمارسها الطالب في المواقف التعليمية المتنوعة وأثر ذلك في تعلم بعض المهارات وأنماط السلوك.

2- وقد استفاد مخططو المنهاج من هذا المبدأ في تصميم منهج النشاط أو منهج الخبرة وما يحتاجه ذلك من طرق تدريس متنوعة تهتم بالطالب

وحاجاته واهتماماته وقدراته. كما تفيد نظرية الاقتران في التعلم اللغوي المبكر للأطفال، حيث يبدأ الطفل بالربط بين الأسماء والأشياء أو الأشخاص.

4- نظرية التعزيز وعلاقتها بالمنهج:

ترتبط هذه النظرية باسم العالِم الأمريكي كلارك هل Clark Hull الذي حاول جاهداً تفسير كل من التعلم والسلوك.

وتشترط نظرية التعزيز حدوث المثير والاستجابة بشكل متلازم، مع ضرورة التأكيد على وجود الإثابة، وقد أدخل هل Hull المنهج الفرضي الاستدلالي الذي بدأه بتعريف المصطلحات تعريفاً إجرائياً ووضع مسلمات تصف المبادئ الأولية للسلوك، ثم الاستدلال على صحتها إما تجريبياً وإما من صحة النتائج المستمدة منها، ثم اشتقاق النظرية، وهي نتائج منطقية عن المسلمات الأولى للسلوك، ثم التحقق التجريبي لصحة الفروض، وأخيراً تصحيح المسلمات.

ويرى هل Hull أن التعلم يتمثل في اكتساب عادات آلية تساعد الفرد على التكيف مع البيئة، وتتكون هذه العادات غالباً من تكرار الارتباط الشرطي بين مثيرات واستجابات عديدة مقترنة بالتعزيز شرط مهم لحدوث التعلم وبدون يستحيل وجوده.

ويعتبر المثير الخارجي للبيئة نقطة البداية في نظرية هل Hull ، حيث تنبعث مثيرات متعددة يصل بعضها إلى أعضاء الاستقبال عند الكائن الحي فيتأثر النسيج العصبي لها حتى يصل إلى المخ. وفي الوقت نفسه نجد أن التطور العضوي قد أمد الكائن الحي بأجهزة خاصة لاستقبال مختلف تأثيرات البيئة. كما أمده

أيضاً باستجابات فطرية كي تقابل بها هذه التأثيرات، وتساعد هذه الاستجابات الكائن الحي على حفظ حياته والتكيف مع بيئته، لأنها تعمل على إشباع حاجاته الأولية كلما تمت استثارة هذه الحاجات.

دور المنهاج:

1- ويمكن لمخططي المنهاج الاستفادة من المنهج الفرضي الاستدلالي الذي تركز عليه نظرية التعزيز، حيث يفيد في حل المشكلات بطريقة عملية، ويكون ذلك عن طريق طرح العديد من المشكلات في المنهج المدرسي وتدريب المعلمين على استخدام المنهج الفرضي الاستدلالي وتشجيع الطلاب على استعمال هذا المنهج عند التعامل مع تلك المشكلات.

2- كما يمكن لمنفذي المنهج المدرسي من المعلمين أن يهتموا بأسلوب التعزيز أثناء مناقشة العديد من الموضوعات الدراسية مع الطلاب، مراعاة لما يؤديه الحافز من دور إيجابي في اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية والمعلمين والمنهج والمدرسة نفسها.

3- ولا شك أن تركيز نظرية التعزيز على الخبرة السابقة يجعل من الواجب على مخططي المنهاج مراعاة ذلك عند تخطيط منهج جديد أو تعديل أو تطوير منهج قديم، بحيث يتم من خلاله ربط منهج الصف الأول الثانوي مثلاً بما درسه الطلاب في الصف التاسع الأساسي وما قبله، حتى يسهل عليهم الانتقال من خبرة تعليمية معروفة لديهم مسبقاً إلى خبرة تعلمية أكثر صعوبة أو عمقاً من سابقتها، كذلك مراعاة شرط الخبرة السابقة في الموضوعات داخل المادة الدراسية الواحدة.

5- نظرية بياجية للنمو المعرفي وعلاقتها بالمنهج:

بذل بياجيه (Piaget) جهداً كبيراً في تحديد مراحل النمو العقلي وتوضيح خصائصها. فقد حدد أربع مراحل تتمثل:

1- الأولى منها في مرحلة النشاط الحسي الحركي التي تبدأ في السنتين الأولتين من حياة الطفل، حيث يتعلم خلالها الكثير من المهارات العقلية، والحركية عن طريق الحديث والمشي واللعب والخبرة المباشرة.

2- تسمى بمرحلة ما قبل العمليات وتبدأ من السنة الثالثة وحتى السابعة من عمر الطفل. وتمتاز هذه المرحلة بالنمو اللغوي لدى الطفل، واعتماده على الإدراك الحسي المباشر مع تكوين صور عقلية لكثير من الأشياء، مع بداية تكوين مفاهيم الوقت والفراغ.

3- تتمثل في مرحلة العمليات المادية التي تبدأ من سنة السابعة وحتى سن الحادية عشرة، وفيها اكتسب الطفل القدرة على التصنيف، والترتيب، وإجراء المقارنات، وتصور النتائج المتوقعة، وتوقع نتائج عكسية، ونمو مفهوم العدد، والقيام بالعمليات المنطقية والرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة والتناظر والترتيب والتعويض.

4- وتعتبر مرحلة العمليات المجردة آخر مراحل النمو العقلي التي حددها بياجيه، والتي تبدأ من سن الحادية عشرة وحتى الخامسة عشرة، وهنا ينتقل الطالب في عمليات تفكيره من المستوى الحسي إلى مستوى التفكير المجرد واستخدام في العمليات الفكرية، مع القدرة على إدراك العلاقات بين شيئين أو أكثر، ووضع أكثر من احتمال للقضايا والأمور التي تواجهه، وعمل مقارنات، والوصول إلى الاستنتاجات وطرح الفروض أو

الفرضيات، وإدراك المفاهيم المجردة، والتفكير المنطقي، وضبط المتغيرات في التجارب، والقدرة على تقويم الأفكار ونقدها.

دور المنهاج:

1- ويمكن لمخططي المناهج، الاستفادة من هذه النظرية وذلك من حيث اختيار محتوى المواد الدراسية التي تتفق مع العمليات العقلية للطلاب في مختلف المستويات التعليمية.

2- التركيز في منهج المرحلة الابتدائية الدنيا على الأنشطة الحسية لكي يتفاعل الطفل مع الأمور المادية داخل الحجرة الدراسية وخارجها.

3- وكلما تقدم الطالب بالدراسة يتم طرح موضوعات دراسية تثير التفكير وتتطلب التعامل مع الأمور المجردة والتي تتطلب حل المشكلات وتقييم الحوادث والآراء والأفكار أو نقدها.

4- مراعاة المعلم لمراحل النمو المعرفي للتلاميذ في كل صف من الصفوف، وذلك عند طرح الأسئلة، أو عند تكليفهم بالواجبات، أو عند إدارة المناقشات المختلفة، أو عند عمل الاختبارات المختلفة، بحيث تتمشى هذه كلها مع قدرات الطلاب ونموهم المعرفي.

شروط التعلم وعلاقتها بالمنهج المدرسي:

1- الدافعية: تمثل الدافعية أيضاً أمراً أساسياً في عملية التعليم لا يمكن أن تتم بدونها.

2- النضج: يمكن تعريف النضج على أنه عمليات النمو التي ينتج عنها تغيرات منتظمة في السلوك ولا تتأثر بالتدريب والخبرة والمختصرة.

3- الممارسة: يقصد بالممارسة، تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز لتحسين الأداء. فيما يتم تعلمه ينبغي أن تتم ممارسته.

العوامل المؤثرة في عملية التعلم:

توجد هناك مجموعة من العوامل الهامة المؤثرة في عملية التعلم يجب أخذها بنظر الاعتبار عند تخطيط خبرة منهجية منها:

1- يتعلم الفرد تبعاً لمقدار نضجه واستعداده:

قبل أن يتمكن الفرد من اكتساب الخبرات ومن التعلم يجب أن يحصل على مقدار من النضج وأن يكون لديه الاستعداد الذي يمكنه من ذلك.

والمقصود بهذا النضج:

تفتح أنماط وراثية الأصل بالضرورة ولهذا فهو يقتصر على تلك الأنماط الفطرية وتعاقب مراحلها التي ليس لأي مؤثر خارجي سلطان عليها ويتضمن حقيقة هي أن الجهاز العصبي يمهد غالباً الأحوال لظهور الوظائف وللتغيرات الجديدة (ويقتصر أثر البيئة في هذه التغيرات على الدعم والتوجيه).

وقد يكون النضج عقلياً متمثلاً في درجة النمو العام لوظائف العقل المتباينة المتصلة بموضوع التعلم. كما وقد يكون النضج جسمياً متمثلاً في النمو الجسمي السليم المتصل بموضوع التعلم.

ولذلك فإن أول أمر ينبغي ملاحظته عند اختيار الخبرات المنهجية هو التعرف على مقدار نضج الطالب وخبراته ثم السعي لتنمية استعداداته لكي يكتسب ما يحتاجه من خبرات ومهارات تسهل له مهمة القيام بأعمال جديدة في مرحلة نضجه الراهنة تعده لمرحلة النضج المقبلة من خلال أنشطة متنوعة ترتبط بواقعه البيئي تستخدم فيها وسائل تعليمية مختلفة كاللوحات والأفلام

والمشاهدات.

2- يتعلم الفرد تبعاً لأهدافه ودوافعه:

إن كل هدف سواء كان الفوز في سباق أو الحصول على درجة عالية في امتحان ما أو اكتساب مهارة فيه يتصل بدافع معين وبتحقيق الهدف يرضي المتعلم دوافعه إلى التقدير الاجتماعي أو الظهور أو تنمية المهارة.

ويمكن للمدرس إفادة الطلاب بوجهة نظره الناضجة في تحديد أهدافهم ومساعدتهم على تعيين أهداف جديدة من خلال المشكلات التي تظهر لهم أثناء قيامهم بالأنشطة بغية التعلم مدفوعين إلى ذلك بدوافع ذاتية لا خارجية كي يكون لهذا التعلم معنى في نظر كل منهم.

إن على المنهج تهيئة بيئة قادرة على إثارة الطلاب وعلى دفعهم نحو أهداف متجددة ويتم ذلك بتجاوز بيئة الصف إلى المدرسة كالبيئة المحلية كما أن عليه يساعد الطلاب على إدراك أهمية ما يقومون بتعلم ومعناه بالنسبة لهم وكيفية التخطيط له تعاونياً للاستفادة منه بالفعل في حل مشكلاتهم وفي الوصل إلى أهدافهم.

3- عملية التعلم وحدة متكاملة:

كما أن عملية النمو وحدة متكاملة وتشمل وجودها متعددة (الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية) ومترابطة فيما بينها. كذلك عملية التعلم تشمل وجوها متعددة مثل (المعلومات والاتجاهات والقيم والمهارات) ومترابطة فيما بينها أيضاً. ويكون تعلم الطالب لمخبرة المنهجية تعلماً حقيقياً عندما يتمكن من إعادة بنائها في ذهنه بشكل مترابط قائم على إدراك العلاقات التي تتخللها كي يتمكن من إعادة تقديمها أو من استخدامها بصورة يتضح فيها مجهوده الذاتي وبطريقته الفريدة التي يتميز بها بين رفاقه.

أن على المنهج مساعدة الطالب على تحقيق هذا النوع من التعلم لأنه ينمي قدرته على التفكير وعلى المبادأة ويحول دون ترديده لأقوال الآخرين التي قد لا يكون مستوعباً لها خشية من مدرسيه أو مما قد يحل به من عقاب.

4- انتقاء المواد التعليمية:

إن المنهج الذي يراعي في انتقاء مواده واقع وخبرات واهتمامات وقابليات الطلاب تكون مواده أقدر من غيرها على أن تصبح ذات معنى بالنسبة لهم مما يدفعهم إلى الاهتمام بها وإلى دراستها وإلى النجاح في فهمها. لأنها قريبة من نفوسهم وتخصصهم وأن تفاوتوا في ما يحققوه من هذا النجاح بسبب الفروق الفردية الموجودة بينهم بدلاً من اللجوء إلى حفظها آلياً.

5- تنظيم المواد التعليمية:

يوجد هناك نوعان من التنظيم للمواد التعليمية في المنهج:

أ- التنظيم السيكولوجي: يقوم على مراعاة نضج التلميذ وقدراته واهتماماته في المادة المنظمة إذ يهيئ في كل مرحلة نمو أساساً من الخبرات تعد الطالب للمرحلة التالية وهذا التنظيم استقرائي يناسب التلاميذ الصغار ويمكنهم من بناء خبراتهم بأنفسهم.

ب- التنظيم المنطقي: يقوم على ترتيب المادة المنهجية تبعاً لتسلسلها الزمني ولتدرج مبادئها ومفاهيمها. وهذا التنظيم استنتاجي يناسب الطلاب الكبار ويوجب عليهم حفظ المبادئ والمفاهيم المتتالية في المادة كما هي كي يدركوا الوحدة أو الترابط الموجود بين أجزاء المادة الواحدة أي الوحدة التي تنتظم المواد المختلفة.

6- مراعاة الاستمرار في المادة التعليمية:

بما أن النمو عملية مستمرة لذلك ينبغي تخطيط المادة التعليمية بشكل خبرات متتابعة تنبثق الواحدة عن الأخرى التي سبقتها وذلك لمساعدة الطالب على توسيع دائرة خبراته تبعاً لدرجة كفايته فيها وقدرته على التفكير المتجدد.

7- توزيع جهد الطالب على فترات:

يقتضي نضج الخبرة التي يتعلمها الطالب توزع جهده على فترات زمنية متقطعة طويلة بعض الشيء كي لا يحل به الإرهاق أو يتعرض للنسيان بنتيجة تعلمه السريع لها. ولذلك فإن تخطيط مواد المنهج على مدى عدة سنوات يريح الطالب ويجدد نشاطه سنة بعد أخرى ويجعل تعلمه شاملاً إلا أن هذا لا ينفي أهمية تكثيف جهود الطالب أحياناً في فترة زمنية قصيرة لتعليمه بعض المهارات الخاصة كتشغيل بعض الأجهزة أو حمل بعض الأسلحة.

8- احتفاظ الطالب بمعرفته:

يصعب على الطلاب أن يحتفظوا بالمعرفة التي حصلوا عليها احتفاظاً كاملاً وذلك لتعرضهم للنسيان. ويمكن للمنهج مساعدتهم على تذكر أفضل لما تعلموه عن طريق جعل خبراتهم مترابطة وذات معنى بالنسبة لهم. ومستمدة من واقعهم ومحسوسة أحياناً وممكنة التطبيق ويلقون فيها تمريناً صحيحاً يكفي لتثبيتها في أذهانهم دون إثارة مللهم.

9- التوزيع والتسويق في طرق التدريس:

ينبغي أن تتخلل الطريقة التي يستخدمها المدرس في درسه نشاطات متباينة تتيح للطالب المبادأة والنقاش البناء الذي يدربه على التفكير الموضوعي والذي يبني شخصيته بناء سليماً.

10- انتقال أثر التدريب والتعلم:

تتأثر قدرة الطالب على استخدام المادة التي سبق له فهمها في موقف جديد يختلف عن الموقف الأصلي الذي تدرب فيه عليها وفهمها بعدة عوامل من أهمها مدى ملاحظته وإدراكه للشبه بين المادة القديمة والجديدة في الموقفين الأصلي والجديد. فدراسة قواعد الخط العربي مثلاً لا تساعد على الكتابة الواضحة إلا إذا تعلم الطالب كيفية تطبيقها في الكتابة ودراسة الرياضيات لا تمكن الطالب من حل مشكلة إلا إذا ربط دراسته لها بواقعه وما فيه من مشكلات.

ولذلك ينبغي على المنهج تعليم الطلاب عن طريق العمل والممارسة الفعلية وعن طريق ربط خبرات التعلم داخل المدرسة بخارجها بشكل مستمر ومتكرر لمساعدة الطالب على التكيف السلم لما قد يستجد من مواقف، هذا ويفيده في هذا المجال التعميمات أي النتائج التي خرج بها من موقف معين سبق له وأن تعلمه. مثال ذلك أن تعلمه لكيفية الاستخدام الناجح لإدارات معينة في تشريح أرنب يمكنه من استخدام أدوات مشابهة في تشريح حيوان آخر بصورة جيدة. ومن هنا تتضح أهمية التوصل إلى تعميمات كهذه من خلال التجارب المستمرة والناجحة التي تنمي قدرة الطالب على التبصر في مواقفه المختلفة والإدراك الواضح للعلاقات التي تتخلل المواضيع التي تعالجها. ويمكن للمنهج أن يهيئ الفرص التعليمية التي تتضمن مواقف جديدة تمكن الطالب من تطبيق تدريبه وخبرته السابقة فيها.

11- الامكانيات البيئية:

هناك مجموعة من العوامل التي تساعد على جعل عملية التعليم أكثر جودة.

أ- المادية:

في المدرسة البناية الصالحة، الحديقة المناسبة، الساحات والملاعب الكافية الداخلية منها والخارجية المعامل والمختبرات بأجهزتها الملائمة الكافية، الأثاث الملائم الكافي، الكتبة الحديثة المتطورة، وسائل التعليم الكافية، في البيت: المسكن الصالح، الدخل الكافي، الصحة الطيبة لأفراد الأسرة.

ب- المعنوية:

في المدرسة والبيت الجو النفسي الاجتماعي الديمقراطي، العلاقات الإنسانية فيما بين الطلبة ومع المدرسين والإدارة الذي يساعد الطلاب على إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية في اطمئنان النفس واحترامها وتقديرها.

المنهج والصحة النفسية للطالب:

المدرسة مؤسسة رسمية تربي الناشئة وتنقل لهم الثقافة المتطورة وتوفر لهم الفرص الملائمة للنمو المتكامل من الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وعند التحاق الطفل بها يكون مزوداً بخلفية لا بأس بها من المعلومات والمعايير السلوكية والقيم والاتجاهات. وتعمل المدرسة على توسيعها بصورة منظمة. وعن طريق تفاعل الطفل فيها مع مدرسيه ورفاقه وخبرات المنهج تنمو شخصيته. ولكي تضمن المدرسة قدر الإمكان نموه النفسي السليم وصحته النفسية تسعى عن طريق أنشطة المنهج لتحقيق ما يلي:

1- مساعدته على حل مشكلاته وعلى الوصول إلى التوافق النفسي.

2- تعليمه كيفية الوصول إلى أهدافه بما يتفق والقيم الاجتماعية مما يسهل له التوافق الاجتماعي.

3- تعليمه عادات سلوكية سليمة واتجاهات موجهة نحو المدرسة والعمل والناس لينشأ صالحاً.

4- مراعاة حاجاته وقدراته في كل مرحلة نمو يمر فيها وتقديم التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني له.

5- ربط الخبرات المنهجية بمواقف الحياة الواقعية لمساعدة الطالب على التوافق معها.

6- السعي لإيجاد جو اجتماعي نفسي ملائم داخل وخارج الصف وفي الأنشطة المختلفة عن طريق الاهتمام بسلامة العلاقات الإنسانية بين الطلبة وبين الطلبة والعاملين في المدرسة.

وهناك أساليب أخرى تدعم المنهج ي تحقيق الصحة النفسية للطالب وهي:

أ- قام العاملين في المدرسة بتقديم نماذج ملائمة للسلوك السوي ليقتدي الطالب بها.

ب- الاهتمام بالصحة النفسية للعاملين في المدرسة.

ج- التعاون مع المؤسسات الاجتماعية التربوية وخاصة الأسرة عن طريق مجالس الآباء والمعلمين لتحقيق التكامل بينهما في عملية رعاية النمو النفسي للطلاب.

المنهج والفروق الفردية:

يعتبر علماء النفس كل فرد وحدة في ذاته وأن المتعلمين يختلفون في استعداداتهم وقدراتهم العقلية وميولهم واتجاهاتهم وانفعالاتهم. ولذلك يفترض

في المنهج المدرسي أن يحترم الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب بتوفير خبرات تربوية وتعليمية متباينة تعالج بطرق متعددة كي يجد كل منهم ما من شأنه أن ينمي قدراته ويوجه تعليمه ويزد من إقباله على تحصيل العلوم والرغبة في فهمها ويحول دون تسربه من المدرسة.

أن تفاوت الطلبة في مستويات ذكائهم من أذكياء إلى متوسطين إلى من هم دون المتوسط أدى إلى ضرورة إعداد المناهج المتنوعة القادرة على رعاية الأذكياء لكون ذلك ضرورة قومية واجتماعية لأنهم يثرون الحضارة ويبعثونها على وجه أفضل، وكذلك القادرة على رعاية المتوسطين والضعاف في ذكائهم والمعوقين لأن ذلك ضرورة اجتماعية وإنسانية تخضع لمبدأ تحقيق الفرص المتكافئة في التعليم أمام جميع المواطنين، وبذلك وجدت هناك ضرورة أحياناً لأن يكون في نفس المدرسة عدة أنواع من المناهج وأن يكون النجاح من صف إلى آخر غير مقيد بسني الدراسة المتدرجة المألوفة فما دام الطالب الذي تفوق في الصف الثاني الابتدائي مثلاً قادراً على الدراسة في الصف الرابع الابتدائي فليس هناك ضرر من عبوره إليه. كما ووجدت هناك ضرورة في أحيان أخرى إلى إيجاد منهج واحد على درجة من التفاوت في مستويات محتوياته وطرقه بحيث يساعد كل طالب فيه على إيجاد ما هو مناسب له.

المنهج والإرشاد والتوجيه:

يجمع المربون على ضرورة وجود الإرشاد والتوجيه في المنهج المدرسي وعلى وجه التخصيص في المدارس المتوسطة والثانوية حيث ينبغي أن يوجد فيها مرشد مؤهل ومتفرغ لعملية التوجيه والإرشاد وتكون مهمته أعداد برامج

توجيهي يساعد الطلبة على التكييف الدراسي ويطبق عليهم برامج اختبارات الذكاء والقدرات والشخصية والميول مما يمكن من توجيههم الوجهة الصحيحة دراسياً ومهنياً وفق أسس علمية ومن إرشادهم بشأن مشكلاتهم الخاصة والاجتماعية والمدرسية مما يطمئن نفوسهم من إقبالهم على الدراسة إلا أن عدم وجود مرشد مؤهل في المدرسة لا يحول دون قيام المدرس بدوره في إرشاد وتوجيه الطلبة بما يسمح له وقته.

الفصل الخامس

المنهج كنظام

الفصل الخامس

المنهج كنظام

النظام وعناصره:

- عنصر الأهداف التربوية
- عنصر المحتوي
- عنصر الأنشطة والوسائل التعليمية
- عنصر التقويم

الفصل الخامس

المنهج كنظام

النظام وعناصره

يتكون النظام من العناصر التالية:

- عنصر الأهداف التربوية
- عنصر المحتوى
- عنصر الأنشطة والوسائل التعليمية
- عنصر التقويم

عنصر الأهداف التربوية كجزء من عناصر المنهج:

كما وضح في الفصل الثاني

تمثل الأهداف أهم عناصر المنهج الدراسي أو مكوناته حيث أن العناصر الأخرى كالمحتوى التعليمية تعتمد عليه أو ترتبط به ارتباطاً وثيقاً لذا فإن اختيار تلك الأهداف أو تطويرها أو صياغتها تمثل العملية الأساسية الأولى لمخططي المناهج ومصمميها.

إن الأهداف التربوية تعتبر ركناً هاماً من أركان المنهج المدرسي بمفهومه الحديث فتظهر الأهداف التربوية عادة بصورة عامة.

* الهدف التربوي: هو المحصلة النهائية للعملية التربوية وهو الغادية المنشودة التي أنشئت من أجلها المدرسة- فالهدف الأساس لكل نشاط تعليمي مقصود والمصدر الذي يوجه العملية التربوية لتحقيق نتائج مرغوب فيها.

* أن الأهداف التربوية: هي خطوط عريضة ومعالم الطريق للعملية التربوية بأكملها، بمعنى المرشد العلمي والحقيقي لكل التربويين والقائمين على المناهج وتدريسها وقياسها والمتعلمين أنفسهم.

* الهدف التربوي: هو المحصلة النهائية للعملية التربوية ويعبر عن غايات التي تنشدها في الحياة المدرسية ومؤشر يؤكد أن المتعلم قد تعلم.

* تعريف الهدف: تعددت التعاريف في وصفه على أنه نتيجة نهائية وبعضهم وصفه وصفاً دقيقاً على أنه عملية في السلوك، وآخرين وصفه على أنه سلوك الطالب ينتج من خلال تدريسه لموضوع أو وحدة معينة.

* التعريف الإجرائي للهدف: هو عبارة تصف سلوك للتلميذ المتوقع زمن التعلم.

ويوضح الجدول الآتي عناصر نظام المنهج وموقع الأهداف التربوية فيه.

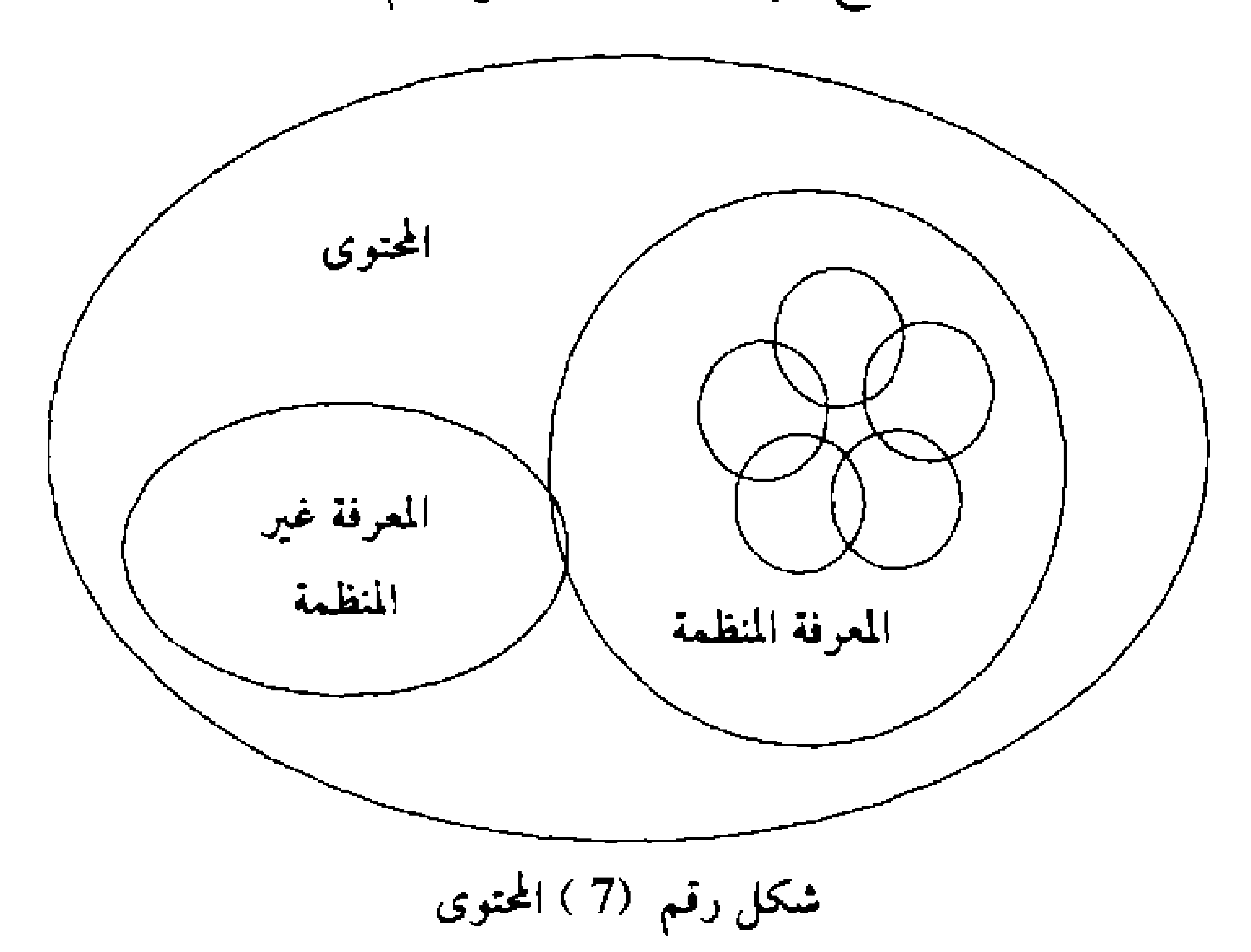
1 المقاصد Aims	2 المحتوى Content	3 العمليات التعليمية Process of Instruction	4 التقويم Evaluation
تشتمل على الأجزاء التالية: - الغايات. - الأهداف التربوية العامة. - الأهداف التعليمية.	ويتضمن الأجزاء التالية: - المادة العلمية. - الخبرات التربوية - التمارين. - الأنشطة الصيفية التي تعمل على تحقيق الأهداف بأنواعها ومستوياتها.	وتتضمن الأجزاء التالية. - الطرق والأساليب في عرض المحتوى ونقل الخبرات من الكتاب المدرسي للمتعلم. - إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها. - الأجهزة والأدوات التي تهيئها المدرسة - الوسائل التعليمية. - الأنشطة اللاصفية.	وتتضمن الأجزاء التالية - الاختبارات والقياس والتقدير - تقويم الطالب - تقويم المعلم. - تقويم المدرسة والإدارة - تقويم عناصر المنهج الثلاث السابقة

الجدول (3)

عنصر المحتوى

1- تعريفه

هو العنصر الثاني من عناصر نظام المنهج ويشتمل على المعرفة المنهجية المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشتمل على المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية التي لم تنظم بعد في حقل معرفي معين مثل: قواعد السير والمشكلات المعاصرة في الدراسات الاجتماعية وقواعد السلامة في المختبرات وغيرها، ويشتمل المحتوى أيضاً على الأهداف والأنشطة والتقويم. وهكذا نرى أن المحتوى أوسع من المعرفة، الشكل رقم (7)



شكل رقم (7) المحتوى

بالنسبة للمعرفة المنظمة فلها عدة مستويات: أوسعها ويطلق عليه المجال أو الحقل ومن أمثلة المجالات أو الحقول: مجال أو حقل العلوم الطبيعية، ومجال أو حقل العلوم الاجتماعية أو الإنسانية. وينقسم المجال أو الحقل إلى عدد من المواد الدراسية مثل الفلسفة وعلم الاجتماع والجغرافيا والتاريخ وعلم السكان

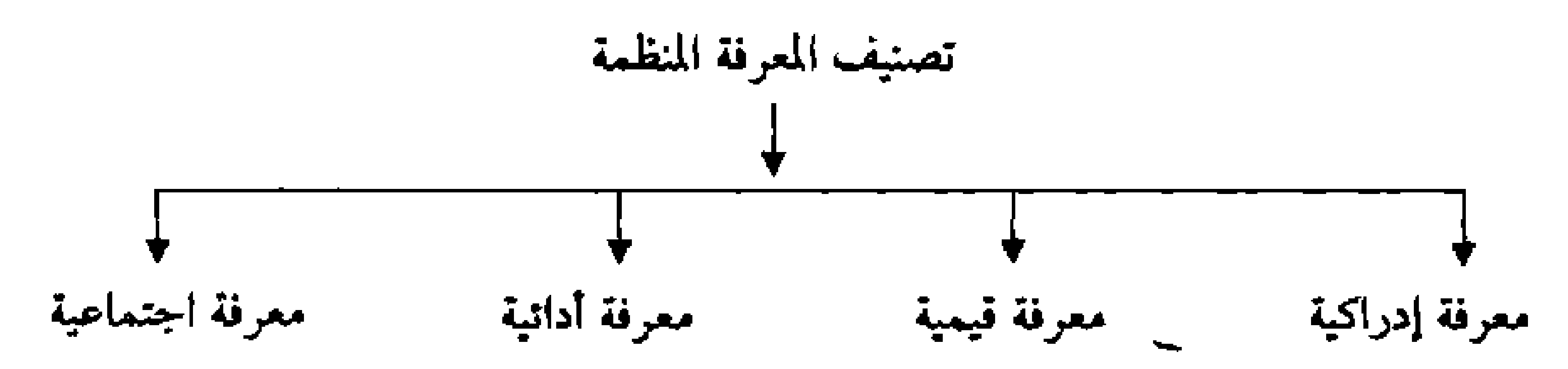
والجغرافيا الاقتصادية وعلم السياسة، وكلها مواد في مجال العلوم الاجتماعية. وتظهر المادة الدراسية الواحدة على شكل وحدات كبرى، وتنقسم الوحدة الواحدة إلى عدد من الموضوعات. والموضوع هو أصغر وحدة نتعامل معها في المواقف الصفية.

يمكن أن نطلق على مساق تصميم المنهاج الذي قد يدرس بموجب هذا الكتاب دراسية، ولقد اشتملت هذه المادة على عدد من الفصل، واشتملت كل فصل على عدد من الموضوعات، والموضوع هو أصغر ما نتعامل به.

2- تصنيفاته

هذه ضرورة للوقوف عند تصنيفات المعرفة المنظمة فيه، وتصنيفاتها متعددة.

فقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب ارتباط المعرفة بالأهداف، فتكون لدينا معرفة إدراكية، ومعرفة قيمية، ومعرفة أدائية، وأخيراً معرفة اجتماعية، الشكل رقم.



الشكل رقم (8) تصنيف المعرفة المنظمة حسب معيار الأهداف

وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب المجالات أو الحقول الكبرى للمعرفة المنظمة، الشكل رقم (9).

تصنيف المعرفة المنظمة

مجال أو حقل المعرفة الطبيعية

مجال أو حقل المعرفة الإنسانية

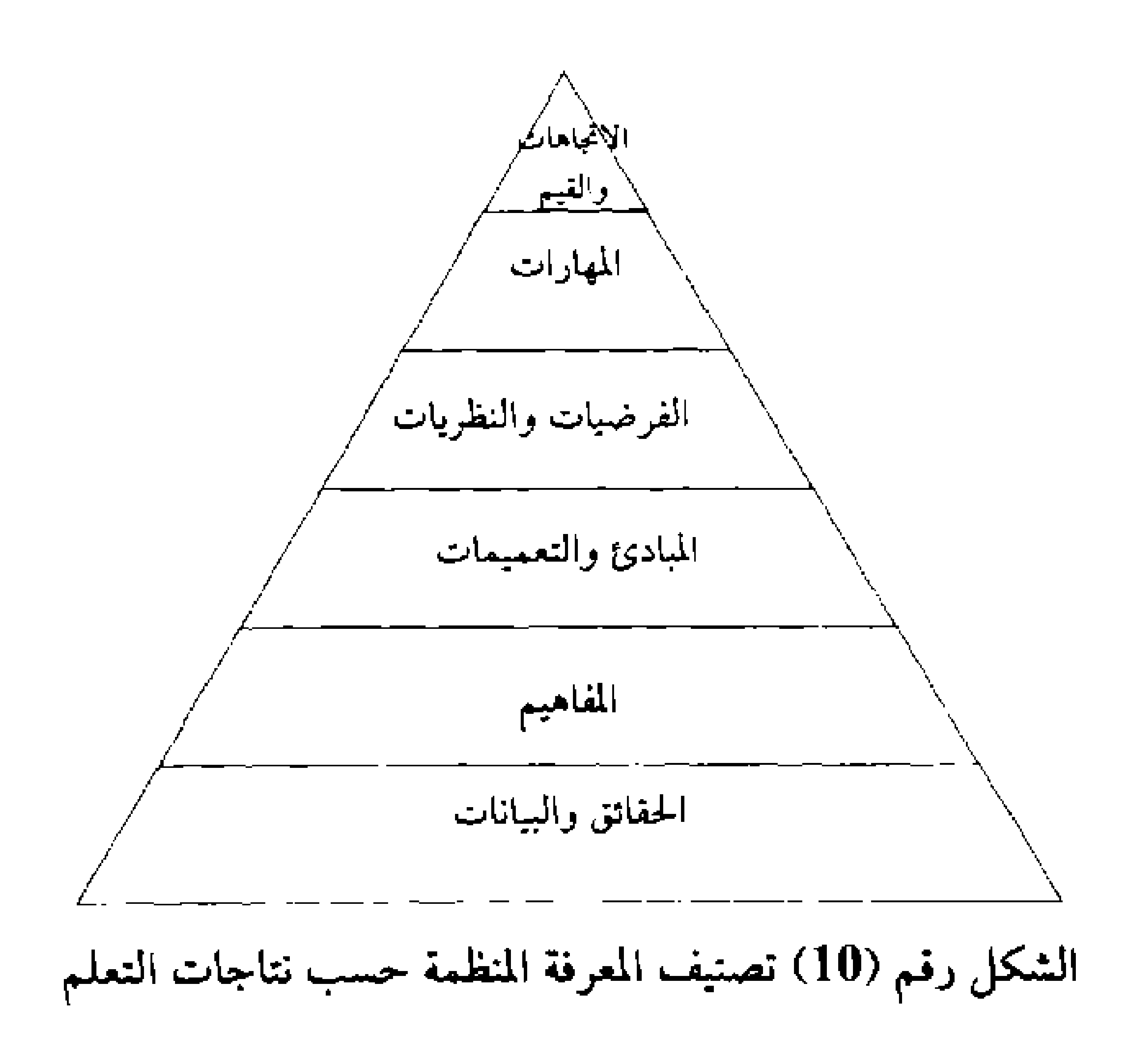
مجال أو حقل المعرفة الشكلية (الرياضية)

مجال أو حقل المعرفة التطبيقية

مجال أو حقل المعرفة الحاسوبية (المعلوماتية)

الشكل رقم (9) تصنيف المعرفة المنظمة حسب المجالات أو الحقول

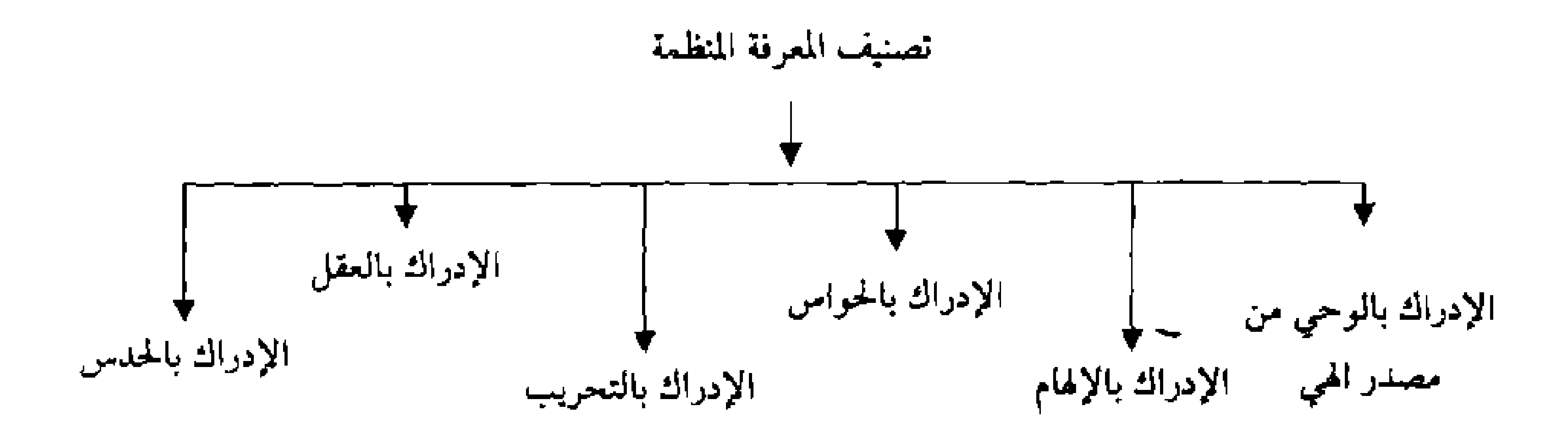
وقد تصنف المعرفة المنظمة من المحتوى حسب نتاجات التعلم المختلفة، الشكل رقم (10) وفيما يلي توضيح لكل من مكونات هذا التصنيف.



الشكل رقم (10) تصنيف المعرفة المنظمة حسب نتاجات التعلم

يقصد بالحقيقة، الواردة في الشكل تلك المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة والإحساس المباشر، ومن أمثلتها: عاصمة الجمهورية اليمنية مدينة صنعاء، وتقع الجمهورية اليمنية في الزاوية الجنوبية الغربية للجزيرة العربية. أما البيانات فهي مجموعة الإحصاءات عن ظاهرة ما، كعدد سكان الجمهورية اليمنية، وكمية إنتاجها من البترول، وأهم صادراتها ووارداتها. والمفهوم هو صورة ذهنية لأشياء لا حضر لها تجمعها سمات مميزة ويطلق عليها كلمة أو أكثر. ومن المفاهيم مفاهيم الشعب، والدولة، والوطن، والحرية، والديمقراطية، والعلاقة بين مفهومين أو أكثر تشكل المبدأ أو التعميم، وتتكون الفرضية والنظرية من علاقات بين مبدأين أو أكثر. إن الحقائق والبيانات والنظريات من المجال المعرفي الإدراكي، والمهارات من المجال النفسحركي أو الأدائي، والاتجاهات والقيم من المجال الوجداني الانفعالي.

وقد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب وسائل إدراكها: بالوحي أو بالإلهام أو بالحواس أو بالتجريب أو بالحدس، الشكل رقم (11)



الشكل رقم (11) تصنيف المعرفة المنظمة حسب وسائل الإدراك

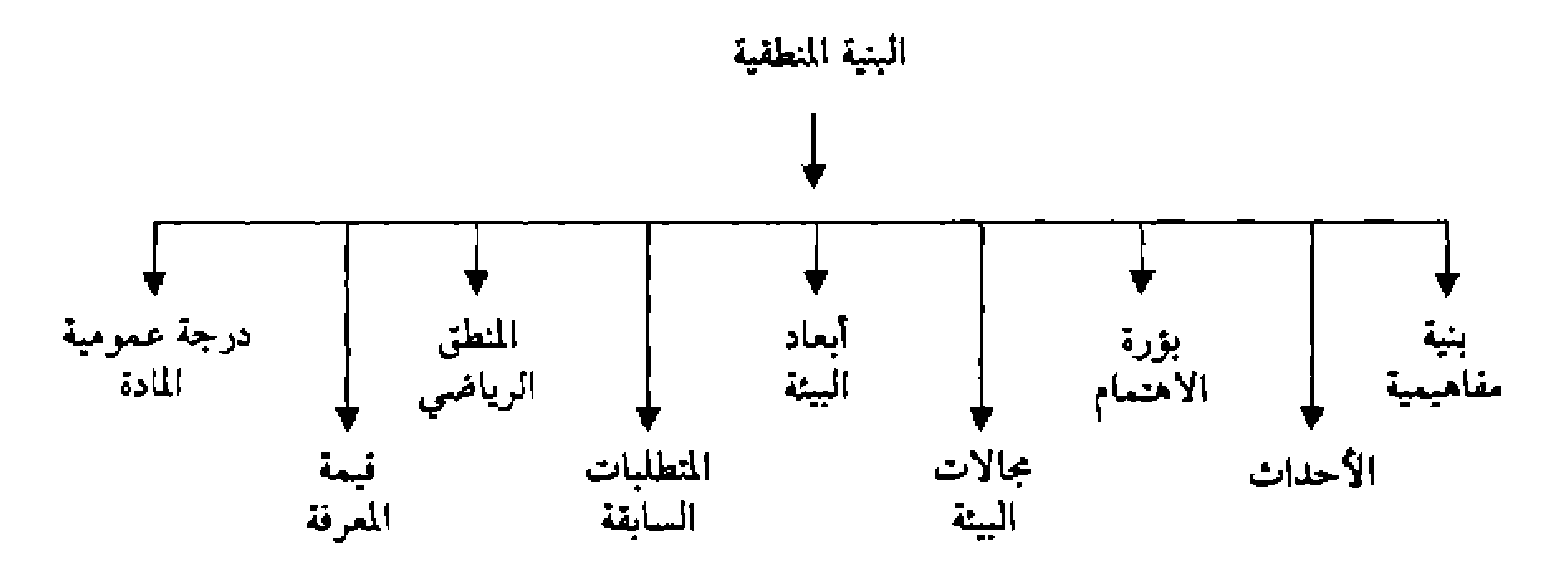
3- معايير اختيار المحتوى

عند اختيارنا للمحتوى لابد من أن يتم ذلك بعدد من المعايير مثل:

- صدق المحتوى. والصدق هو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف والمواكبة مع الاكتشافات العلمية المعاصرة والأهمية للمجتمع وللمتعلمين.
- الانساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي. لابد من أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي.
- التوازن. ويكون بين العمق والشمول، وبين النظري والعملي التطبيقي، وبين الأكاديمي والمهني، وبين حاجات الفرد وحاجات المجتمع.
- مراعاة المحتوى لتعلم الطلاب السابق.
- مراعاة المحتوى للحاجات المستقبلية للفرد وللمجتمع.
- مراعاة البعد الإنساني والبعد العالمي.

4- ترتيب المحتوى ومعاييره

سبق أن ذكرنا أن للمحتوى بنيتين: منطقية، وسيكولوجية نفسية، وبالنسبة للبنية المنطقية، الشكل رقم (11) فقد تكون عبارة عن مفاهيم، ومبادئ، أو تعميمات، ونظريات وقد ترتب حسب ترتيب الأحداث في الأزمنة: قديم وحديث. وقد ترتب حسب بؤر الاهتمام مثل: الأفكار الرئيسة والمفاهيم الأساسية ومشكلات الحياة ورغبات المتعلمين والظواهر الطبيعية ووظيفتها للإنسان والعمليات فيها وغيرها كثير.



الشكل رقم (12) معايير ترتيب البنية المنطقية

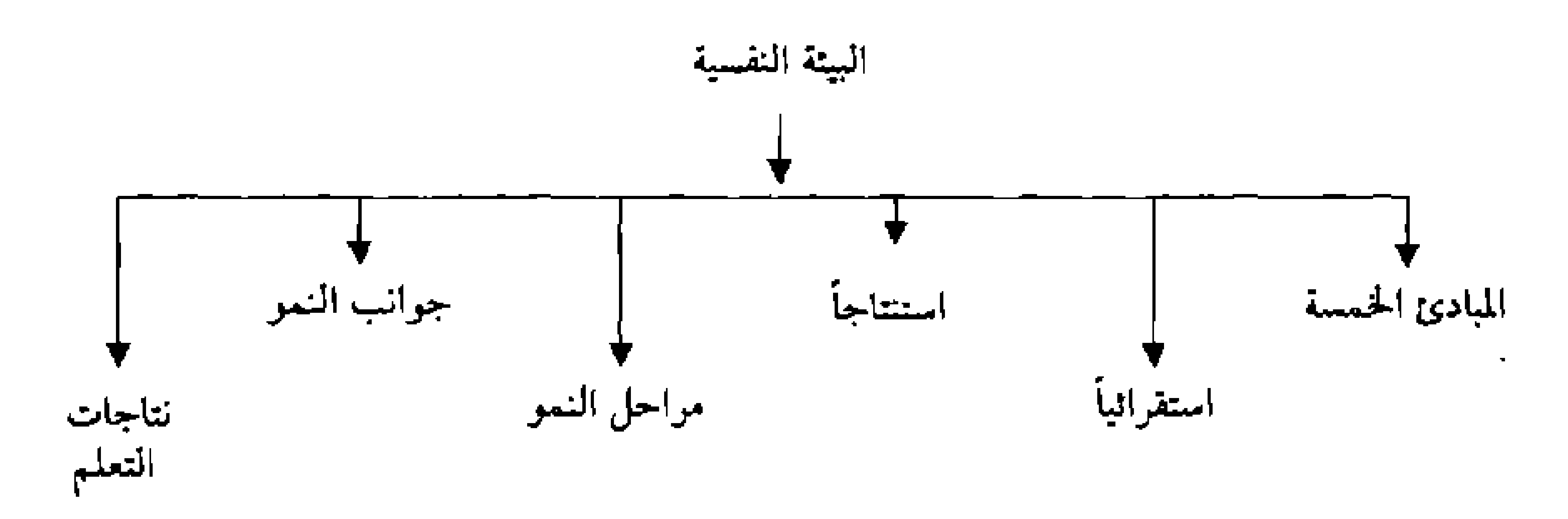
البناء المنطقي للمجموعة

وقد ترتب حسب مجالات البيئة: الطبيعة والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وقد ترتب حسب أبعاد البيئة: المحلية وعلى مستوى الدولة وعلى مستوى الأمة وعلى مستوى العالم.

وقد ترتب حسب تدرج المتطلبات السابقة: المتطلبات السابقة البعيدة، والمتطلبات السابقة المباشرة، ومتطلبات موضوع التعلم. وقد ترتب حسب المنطق الرياضي: المسلمات والفرضيات، والمطلوب، والبرهان، والنظرية. وقد ترتب حسب قيمة المعرفة للإنسان: معرفة خاصة بالإنسان كمخلوق على الأرض، ومعرفة خاصة بالبيئة، ومعرفة خاصة بأساليب تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة. وقد ترتب حسب درجة عمومية المادة. عامة للجميع، وعامة ولكن لفئة معينة، وتخصصية.

هذا بالنسبة للترتيب المنطقي، أما بالنسبة للترتيب النفسي، الشكل رقم ()، فعدا المبادئ الخمسة التي عرفتها هناك الترتيبات التالية: الترتيب استقرائياً أو استنتاجياً، والترتيب وفق مراحل النمو، والترتيب وفق جوانب النمو، والترتيب وفق نتاجات التعلم.

البناء النفسي للمجموعة



الشكل رقم (13) معايير ترتيب البيئة النفسية

ومهما كان نـوع الترتيـب المـستخدم لابـد مـن مراعـاة المعـايير التاليـة في الترتيب:

- معيار التتابع، ويختلف التتابع باختلاف التتابع المنطقي والتتابع النفسي.
- معيار الاستمرار، ويقصد به العلاقة الرأسية بين الموضـوعات مـن الـصف الأول الأساسي إلى الصف الثانوي النهائي.
- معيار التكامل، ويكون أفقياً كربط الرياضيات بالعلوم في صف مـا، وربـط التاريخ بالجغرافيا وهكذا. وقد يكون التكامل عمودياً كـربط موضـوعات في صف ما بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة.
- معيار التوحيد، ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحـدات معـاً، مثـل: وضـع النحـو والإنـشاء والأدب في وحـدة واحـدة، أو وضـع التـاريخ والجغرافيا والمجتمع في وحدة واحدة.

عنصر الأنشطة والوسائل التعليمية

1- مفهوم النشاط

النشاط كعنصر من عناصر المنهج يمكن أن يكون تعليماً إذا قام به المعلم، ويكون تعلمياً إذا قام به المتعلم، والنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعليمي، والدور الرئيسي للمعلم يتلخص في محاولاته تحويل عملية التعليم إلى عملية تعلم بنتاجاته الرئيسة: المعرفية الإدراكية، والانفعالية الوجدانية، والأدائية، وأخيراً الاجتماعية.

يختار الأنشطة في ضوء الأهداف، فإذا كان الهدف أن ننمي قدرة المتعلم على التفكير الناقد فلابد من تصميم أنشطة تحقق ذلك. وتختار أيضاً في ضوء المحتوى ويختار المحتوى في ضوء الأنشطة.

وتذكر الأنشطة أحياناً مع الخبرات وتعتبر مواقف تعلمية يمر بها المتعلم بنفسه، فيتعلم من هذا المرور، فالحديث عن مدينة مكة المكرمة مثلاً بالنسبة للطالب كزيارته لها بنفسه، ولذا فالمرور بالخبرة يؤدي دائماً إلى التعلم الفعال، وهنا تعمل الخبرة كمصدر تعلم، ولا تُستغرب إذا ذكرت الخبرة مع المحتوى.

2- طرق التعليم وأساليبه

لقد سبق أن تم التمييز بين طرق التعليم وأساليب التعليم، علما بأن الفصل بينهما صعّباً، فقد تكيف طريقة المحاضرة بشكل أو بآخر لتصبح أسلوباً من أساليب تدريس الجغرافيا أو العلوم أو اللغة العربية.

فمثلاُ، تعلم للطالب مادة العلوم من خلال محاضرة مطعمة ببعض التجارب تقوم بها أو تفسح المجال للطلاب للقيام بها، وأتاحه الفرصة للمناقشة فتكون الطريقة هنا أسلوباً من أساليب التعليم لمادة العلوم.

بعض التعاريف لطريقة التعليم:

"عملية اجتماعية يتم خلالها نقل مادة التعلم سواء أكانت معلومة أم قيمة أم حركة أم خبرة، من مرسل نطلق عليه اسم المعلم إلى مستقبل نسميه المتعلم".

مثال: لو طلبنا منك كمعلم أن تضع خطوطاً تحت الكلمات الأساسيه في هذا التعريف. فأين تضع هذه الخطوط؟

نعتقد بأنك ستضعها تحت كلمة "عملية"، لأن الطريقة تتطلب الإعداد المسبق، وتتطلب أن يقوم بها شخص معد، وأن تكون هادفة، وتوظف كل مصادر التعلم. وستضع الخط تحت "اجتماعية"، حيث أن في الطريقة يوجد معلم ومتعلمون وبينهما تفاعلات لفظية واجتماعية وتواصلات متعددة وتعلم مقصود. وغير مقصود، وتؤدي جميعها إلى نتاجات تعلمية مرغوبة أو غير مرغوبة. وستضع الخط تحت كلمة "نقل"، وللنقل أهداف وناقل ومستقبل وقناة نقل ومحتوى منقول، وتحيط بعملية النقل عدة مؤثرات سلبية أو إيجابية. هذه أهم الكلمات المفتاحية في هذا التعريف.

ينسجم هذا التعريف مع طرق التعليم التقليدية عندما ذكر التعريف على أن العملية هي عملية نقل من معلم إلى متعلم، ولو أردنا أن نطور التعريف لقلنا أن طريقة التعليم هي عملية تتكون من عدد من الإجراءات لتحقيق أهداف متوخاة تشتمل على أنشطة تعليمية وتعلمية وتوظف كل مصادر التعلم المتاحة.

حاول تحليل هذا التعريف لتبين خصائصه. هذا بالنسبة لطرق التعليم، أما أساليب التعليم فهي نفسها اللهم إلا أن الأخيرة لها تطبيقات خاصة بمواد دراسية معينة وفي مستويات صفية معينة. وإذا أردت أن تحسن طرق وأساليب تعليمك فعليك أن تأخذ بالمبادئ التالية:

1- تتكون طريقة التعليم وأسلوبه من الأنشطة التعليمية التعلمية، وتظهر هذه الأنشطة على شكل خطوات، وتشتمل كل خطوة على محتوى ومصادر تعلم أخرى مثل: الكتاب والأنشطة والأحداث الجارية والبيئة المحلية وغيرها.

2- يجب أن ينحصر دور المعلم في طرق التعليم وأساليبه من حيث هو منظم للتعلم.

3- يجب أن تتوفر فيهما مبادئ التعليم والتعلم الفعالين، مثل: استخدام التكرار المعلم، وتوفير الدافعية، والتعزيز، وغير ذلك.

4- يجب أن يُنظم المحتوى بطريقة تساعد على تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية والتعلم الذاتي.

5- يحتاج بعض الموضوعات لتنظيم تعلمه استراتيجيات خاصة، ومن هذه الموضوعات: المفاهيم، والاتجاهات والقيم، والمهارات، وحل المشكلات، والإبداع.

6- يكون التعلم أكثر فاعلية إذا أشرك المتعلم بالتخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة.

7- يجب أن تُراعى الفروق الفردية بين المتعلمين في القدرات والاستعدادات والميول وتستغل هذه الفروق إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم.

8- تُراعى في عملية تنظيم التعلم الخصائص النمائية للمتعلمين.

9- يخطط التعليم لتوجيه التعلم المصاحب في المواقف الصفية لتحقيق أهداف تربوية إيجابية.

10- التنويع بأشكال التعليم وتوجيه. هذه الأشكال نحو التعلم الفردي والتعلم المتبادل بين اثنين والتعلم الزمري.

11- الانتباه إلى كل أشكال التفاعلات اللفظية والاجتماعية والتواصلية في المواقف الصفية وتوجيه هذه التفاعلات والتواصلات نحو تحقيق الأهداف.

12- التقليل من المؤثرات السلبية التي تحيط بالمواقف الصفية والتغلب على هذه المؤثرات ما أمكن.

وطرق التعليم قديمة قدم التعليم نفسه، ومرت بعدة تطورات، وستتعرف على معظمها في دراستك في معهد المعلمين، ومن هذه الطرق: المحاضرة، والمناقشة، والمحاضرة مع المناقشة والحرارية المنسوبة لسقراط، والطريقة الهربارتية المنسوبة لفريدريك هيربارت المكونة من خمس خطوات: المقدمة والعرض والربط والتعميم والتطبيق، والطريقة الاستقرائية (من الأجزاء إلى الكل)، والطريقة الاستنتاجية (من الكل إلى الأجزاء)، وغيرها. أننا ننصحك أن تكون لك طرقك، ولتحقيق ذلك لابد أن تكون لنفسك قائمة بمبادئ نفسية وتربوية تراعيها وتطبقها بوعي وفهم، ويمكن أن تتبنى المبادئ السابقة، ولك أن تبقيها كما هي وأن تثريها وتحسنها وتعدلها.

3- أنماط التعليم

النمط التعليمي (Model of teaching)، مجموعة إجراءات منظمة توجه

عملية تنفيذ الأنشطة التعليمية وتقوم هذه الإجراءات على مجموعة من المسلمات أو الافتراضات المقبولة دون برهان، وتنطوي على مجموعة من تعريفات للمصطلحات والمفاهيم، وعلى مجموعة من القواعد والمبادئ التي تحكم العلاقات القائمة بين المفاهيم المختلفة، وعلى مجموعة من الفرضيات التي على المعلم دائماً أن يعمل على التحقق منها.

إن هذا التعريف للنمط وجه الشبه بين النمط والطريقة فكلاهما مجموعة إجراءات، والاختلافات بينهما هي في نوعية التخطيط وفي الأسس النفسية التي تقوم عليها إجراءات كل منهما. فالطريقة تقوم على مجموعة مبادئ تربوية ونفسية، والنمط يقوم على نظرية في التعلم تنسب إلى مدرسة من المدارس النفسية المعروفة. لقد جاءت أنماط التعليم لإصلاح الخلل في طرق التعليم التي تعتمد العشوائية ي معظم الأحيان. ومن أنماط التعليم التابعة للمدرسة المعرفية: نمط التفكير الاستقرائي المنسوب إلى هيلدا تابا، ونمط اكتساب المفاهيم أو نمط التفكير الاستكشافي المنسوب إلى جيروم برونر، ونمط النمو المعرفي المنسوب لجان بياجيه، ونمط التعلم بالمنظم المتقدم المنسوب لديفيد أوزوبل. تهتم جميع الأنماط المعرفية بالمفاهيم وبالعمليات العقلية أو بمنهجية التفكير.

ومن أنماط التعليم المنسوبة إلى المدرسة النفسية السلوكية، نمطاً التدبير والتدريب الاشتراطين الإجرائيين وينسبان إلى سكنر وآخرين، وهناك نمط التعلم من خلال النص وينسب إلى روثكوف. تهتم الأنماط السلوكية بتشكيل السلوك وتعديله وبتعلم المهارات من خلال برمجة المهارة أو المحتوى ومن خلال التعزيز للسلوك المرغوب وإهمال السلوك غير المرغوب.

ومن أنماط المدرسة الإنسانية، نمط تيسير التعلم المنسوب لكارل روجرز، ونمط حل المشكلات بالطرق الإبداعية المنسوب لوليم جوردون تركز الأنماط التعليمية الإنسانية على تحقيق الذات الإنسانية وتيسير التعلم وتنظيمه.

أما أنماط المدرسة الاجتماعية، فتهتم باجتماعية الإنسان وبالديمقراطية وبالانطلاق من مشكلات المجتمع والتعلم التعاوني. والتعلم من خلال النموذج الاجتماعي أو التقليد أو المحاكاة المنسوب إلى (باندورا).

4- استراتيجيات التعليم:

قد يسأل القارئ السؤال التالي: أين موقع استراتيجيات التعليم من عنصر الأنشطة في المنهاج؟ فنقول: إن الاستراتيجيات ترتبط بالأنشطة التعلمية. وتختلف عن الأنماط في أنها لا تعتمد على نظريات تعلم بل تعتمد على مبادئ تربوية ونفسية، وتختلف عن الطرق والأساليب في أنها مخططة بدقة وتتكون كل إستراتيجية من سلسلة إجراءات. محددة سلفاً من قبل واضع الإستراتيجية. تعددت الاستراتيجيات، فهناك استراتيجيات لتنظيم تعلم موضوعات معينة، كالمفاهيم، والاتجاهات والقيم، والمهارات، وحل المشكلات، والإبداع، وهناك استراتيجيات تعلم أخرى مثل: إستراتيجية التعلم الاتقاني، واستراتيجيه التعلم بالأدوار التربوية، وإستراتيجية التعلم بالمشاريع والأبحاث والتقارير وغيرها.

5- معايير اختيار الأنشطة

بعد هذا الاستعراض السريع لكل هذه التشكيلات للأنشطة، يثار في الذهن سؤال مهم، وهو: كيف اختار شكل النشاط المناسب؟ إن الإجابة عن

هذا السؤال ليست سهلة وذلك لأن أموراً عدة تتدخل ي عملية الاختيار منها على سبيل المثال لا الحصر: طبيعة المادة الدراسية، وطبيعة الموضوع في المادة الدراسية، وطبيعة المتعلمين، وتوفر الوقت، وتوفر الإمكانات المادية والبشرية، والتعلم القبلي للمتعلمين، والفلسفة التربوية التي ينطلق منها المربون بعامة والمعلم صاحب قرار الاختيار بخاصة، وفلسفة المجتمع، والأهداف المتوخاة، والمكتشفات العلمية، وطريقة تصنيف المحتوى، وطريقة ترتيب المحتوى، وعنصر التقويم، ونوع إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، وظروف المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية، ونوعية الفروق بين المتعلمين وغيرها.

استراتيجيات التدريس:

إن المعلم يلجأ عادة في تنفيذه لعملية التدريس للخبرات المنهجية المختلفة إلى استخدام استراتيجيات تدريبية تناسب مادة تخصصه ويمكن توضيحها من خلال الشكل التالي:

امثلة استراتيجيات التدريس

1- التدريس المباشر	2- حل المشكلات والاستقصاء	3- التعلم في مجموعات	4- التعلم من خلال النشاط	5- التفكير الناقد	6- اخرى
1- محاضرة.		1- المناقشة	1- المناظرة	1- مهارات ما وراء المعرفة	
2- ضيف زائر.		2- المقابلة	2- الألعاب	2- منظمات بصرية	
3- أسئلة وأجوبة		3- الشبكة العنكبوتية	3- المناقشة ضمن فرق	3- التحليل	
4- كراس عمل / أوراق عمل		4- الطاولة المستديرة	4- الرواية		
5- عرض توضيحي		5- تدريب الزميل	5- الدراسة المسحية		
6- حلقة بحث		6- فكر/ أنتق زميلا شارك	6- التدوير		
7- العمل في الكتاب المدرسي		7- التعلم التعاوني الجماعي	7- زيارة ميدانية		
8- التدريبات		8- نظام الزمالة	8- تقديم عروض شفوية		
9- أنشطة القراءة المباشرة			9- التدريب		
10- البطاقات الخاطفة			10- المحاكاة		
			11- التعلم من خلال المشاريع		

شكل (14) ابرز طرق تدريس الخبرات المنهجية

أبرز طرق تدريس الخبرات المنهجية

الطريقة هي أسلوب العمل الذي يمكن المعلم من التعليم واكتساب الخبرة المربية. وهي خطوات تدريسية مترابطة ذات فعاليات معينة توصل للأهداف التربوية، وتعكس الطريقة مفردات الخبرات المنهجية من حيث العمق والترابط والارتباط بالحياة وهي تتصل بالفلسفة التربوية التي تؤكد على الطرق التدريسية ذات الجهود الثابرة.

ويعتمد نجاح الطريقة على كفاءة المعلمة وعلى تمكنها من مادتها وعلى معرفتها بطبيعة المتعلم وتختلف ظروف التدريس من وقت لآخر ومن موضوع لآخر، كما أن الطلبة يتغيرون من سنة إلى أخرى، ولذلك ليس من الصواب أن تواظب المعلمة على تطبيقها دائماً أن تأخذ بنظر الاعتبار الظروف المذكورة والفروق الفردية الموجودة بين الطلبة.

ويمكنها أن تمزج بين الطرق وأن تنوع في فعالياتها كي لا يمل المتعلم ما يقدم له مع مراعاة التخطيط الهادف الذي يأخذ بنظر الاعتبار:

* ميول المتعلمين.
* مرحلة نموهم.
* الفروق الفردية بينهم.
* وسائل التعليم المتيسرة.
* الظروف البيئية.
* الفعالية الذاتية للمتعلمين وجهدهم بدلاً من تحفيظهم فقط الذي يجمد المواهب.

وتختلف طرق التدريس تبعاً لطبيعة المناهج السائدة وتنظيمها ومن أبرز هذه الطرق:

طريقة الاستكشاف:

وتتطلب ترتيب بيئة الصف بحيث يتعلم الطالب منها دون تدريس من قبل المعلمة أحياناً فالطلبة يهتمون بما يتعلمون بأنفسهم والاكتشاف الذاتي يمكنهم من تذكر ما تعلموه بسهولة ويمكنهم من الإحساس بالإنجاز بما توصلوا إليه.

لكن التعلم بهذه الطريقة لا يكفي وحده. إذ ينبغي للطالب التعرف على ثقافة مجتمعه بما فيها من معارف وقيم وممارسات ولذلك يلجأ إلى تعليمه تعليماً غير قائم.

طريقة التلقين والفهم والتأمل والتبصر:

ويختزن الطلبة فيها المعلومات في ذاكرتهم ليحلوا بها المشكلات فيما بعد.

أما التدريس للفهم فإنه يتطلب إدراك العلاقات بين الحقائق بدال من حفظها؛ وضبطاً من قبل المعلمة لطلبة حتى لا يصبحوا سلبيين ومستمعين ومتفرجين في تعلمهم المبادئ وكيفية استخدامها. واستخدام المناقشة الحرة فيها تتطلب طويلاً، على هذا يعتمد نجاح هذه الطريقة في تدريس أطفال الحضانة على:

1- تهيئة مواد التعليم حيث يتعلم الطلبة من خلال أفعالهم وخبراتهم الحسية والبصرية والتنظيم لهذه الخبرات بسرعتهم الخاصة أكثر مما يتعلمون من خلال تبيان المعلمة لهم كيفية بناء الخبرات.

2- استخدام مواد مشوقة ومتنوعة فيها إشباع مباشر للطلبة حيث أن تعاملهم معها وتعلمهم في ذاكرتهم ويشجعهم على تأمله وطرح التساؤلات حوله.

3- إتاحة فرص الشعور بالنجاح أمامهم في الفعالية وإثابتهم عليها.

هذا بالإضافة إلى إمكانية القيام باستخدام طرق أخرى لتعليم الطالب المفاهيم كأسلوب التقليد والمحاكاة، وفنون الأدب كالقصة المحفوظة والنشيد والتمثيلية ولعب الأدوار ومسرحية الدمى مع الاستفادة من الأجهزة التكنولوجية الحديثة لتحقيق الأهداف التربوية. على الحفظ الآلي بلا فهم، وغير قائم على عدم الاكتشاف الذاتي لوحدة لجميع الحقائق والمعارف في حقل ما.

إن الاعتماد بكثرة على تعليمه بطريقة الاكتشاف يستغرق منه زمناً طويلاً، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة لا تصلح لجميع الطلبة بسبب الفروق الفردية الموجودة بينهم.

إن تطبيق هذه الطريقة على وجه سليم يتطلب:

- أن يوفر في الصف جوا مريحاً خالياً من التهديد لا تعجل فيه ولا إزعاج جو يشجع الطلبة على الشعور بالحرية في التعبير عن أفكارهم دون خوف من الفشل ومن الوقوع في الخطأ.
- أن تطرح المعلمة السؤال الذي يشجع الطلبة على الاستبصار وعلى التخيل والمشاركة والتعبير عن الأحاسيس ولكن دون تشعب كثير أو إطالة تتجاوز الدقائق المدودة.

طريقة النشاط الحر:

توفر للطلبة الفرق للاندماج في التعليم عن طريق النشاط، ويشجعون على التعلم من بعضهم وترتب أركان الصف وأثاثه ومواده بحيث يكون لها بنية واضحة، وتستخدم اختبارات لتقويم تعلم الطالب وتمكينه منه.

وتجري في الصف بموجب هذه الطريقة عدة أنشطة في آن واحد، ويكون الطلبة أحرار في الانتقال من ركن نشاط إلى آخر مفصول عنه الحواجز ورفوف...

الوسائل التعليمية:

مفهوم الوسيلة:

هي جزء من منظومة متكاملة (العلمية التعليمية) وطريقة من التفكير متمثلة في إتباع منهج وأسلوب وطريقة عمل تستمر في خطوات علمية منظمة لتحقيق أهداف تربوية منشودة.

وتعرف الوسيلة التعليمية فيما يلي:

* هي الوسائل السمعية والبصرية التي ستخدم في العلمية التعليمية لتوصيل المعلومات المهارات والميول والاتجاهات والقيم إلى المتعلمين بطريقة علمية يمكن قياسها.

الموارد والأدوات والأجهزة التي تسهم في إيضاح مفهوم غامض بهدف تعديل سلوك المتعلم.

* وتعمل الوسيلة على تقريب المعلومة وتوضيحها للتلاميذ وتثبيتها في أذهانهم وعليه يجب أن يكون المعلم واعياً ومدركاً لطبيعة الطريقة التعليمية التي يستخدمها وإمكاناتها وكيفية استخدامها، ومتفهماً للعلاقة بينها وبين الأهداف ومستويات المتعلمين وأنواع الوسائل التعليمية ومظاهر النشاط المتعدد المتصلة بالمواقف التعليمية.

* وإن كان المعلم يختار الطريقة المناسبة لكل موقف تعليمي فعليه أن يختار ما يصلح من الوسائل التعليمية ومصادر التعليم الأخرى بما يناسب كل موقف تعليمي فالوسيلة التعليمية هي أداة لتحقيق أهداف معينة من خلال التكامل بينها وبين الطريقة المستخدمة اللذان يعملان معاً لتحقيق أهداف الدرس بما بينهما من اتساق وتلاحم يدرك المعلم وظيفة كل منهما.

أهمية الوسيلة التعليمية في مراحل الدرس المختلفة:

يتبين أهمية الوسيلة التعليمية في العمليات الأساسية التي يقوم بها المعلم (عمليات التدريس) وهي:

1- المرحلة التمهيدية:

وهي مرحلة الإعداد والتخطيط والاختيار الدقيق للمواد والإجراءات التعليمية وتشمل الخطوات الآتية:

أ- تحديد وصياغة الأهداف السلوكية للدرس.

ب- تقييم ما قبل الدرس.

ج- تخطيط عملية الدرس وفيها يحدد المعلم ما يلي:

المعلومات والمهارات والميول والاتجاهات العلمية التي ينبغي أن يكتسبها المتعلمون:

- أنشطة التعليم التي يقوم بها المعلم.

- أنشطة التعليم التي يقوم بها المتعلمون.

2- المرحلة التنفيذية:

وهي السلوك والإجراءات التنظيمية التي تشمل عملية التدريس بناء على المرحلة التمهيدية أو التحضيرية حيث يقوم المعلم بتحديد الخطوات اللازمة للتدريس وكيفية تحقيق الأهداف المرجوة وتتمثل هذه المرحلة فيما يلي:

- استعمال أنشطة التعلم والتعليم.
- توجيه المتعلمين وضبطهم.
- تقويم المتعلمين في إثناء التدريس وعند انتمائهم.

3- مرحلة التقويم (مرحلة التغذية الراجعة):

وهي تستهدف تقويم جميع عناصر العملية التعليمية لمدى تحقيق العملية التعليمية للأهداف المرجوة ومعالجة أوجه القصور والتقويم في نهاية المرحلة التنفيذية غير التقويم المستمر خلال مرحلة التنفيذ حيث أنه يكشف عن مدى تأثير تدريس المعلم للمتعلمين وتحديد نقاط القوة لدعمها ونقاط الضعف لمعالجتها لضمان التطوير واستجابة المتعلمين بفاعلية نحو التعلم.

❖ شروط الوسائل التعليمية:

حتى تؤدي الوسيلة دورها في عملية التعلم بشكل فعال يجب أن تتوفر فيها الشروط التالية:

- إن تتناسب مع الأهداف العامة والخاصة للتدريس.
- إن تكون في مستوى تفكير المتعلمين وخبراتهم وسنهم.
- إن يكون لها موضوع محدد منسجم مع موضوع الدرس ليسهل إدراكه.

- إن تساعد على إتباع الطريقة التعليمية في التفكير والدقة في الملاحظة وجمع البيانات والاستنتاج.
- إن تتناسب مع يبذل في استعمالها من جهد ووقت ومال.
- إن يشترك فيها التلاميذ وخاصة إذا كانت محلية ولأمانع من إسهام المدرس بالإرشادات والتوجيه.
- إن يعد لها المكان المناسب لإعادة استعمالها والمحافظة عليها.
- إن تعرض في الوقت المناسب وأن لا تترك مكشوفة قبل الاستخدام حتى تفقد عذر الإثارة.
- إن تبقى مع الزمن كاللوحات المعلوماتية الخرائط الحساسية الرسومات البيانية.
- إن تجرب قبل استخدامها للتأكد من صلاحيتها ألا تكون باهظة الثمن.
- ألا تكون مادتها العلمية دقيقة ومناسبة للفكرة المعروضة.
- إن يحدد الهدف منها قبل استخدامها.

فوائد استخدام الوسائل التعليمية:

- تساعد على توضيح الغامض من المشكلات بالدروس
- تجعل المعلومات حسية ذات قيمة يستطيع المتعلم إن يترجمها في المواقف اليومية
- تثبت المعلومات وتسهل استحضارها وقت الحاجة
- تنمي الملاحظة وتعود المتعلم على الدقة في التأمل والسرعة في العمل والانتباه الدقيق والاستماع المفيد

- تثير الرغبة في المتعلم للاستطلاع وتخلق فيه حافز شديد تجاه التعلم
- تعود المتعلم على التدقيق والصبر على فحص الموضوعات الحسية
- تقدم خبرات واقعية تدعو المتعلم إلى النشاط الذاتي
- تسهم في نمو المعاني وبالتالي نمو الثروة اللفظية لدى المتعلم
- تقدم خبرات لا يمكن الحصول عليها عن طريق أدوات أخرى
- تجعل ما يتعلمه المتعلم أكثر كفاية وعمقاً وتنوعاً
- تجلب السرور للمتعلم وتجدد نشاطه وتحبب إليه المادة
- تساعد على تلخيص الدرس وتقويمه وتوفير الجهد والوقت

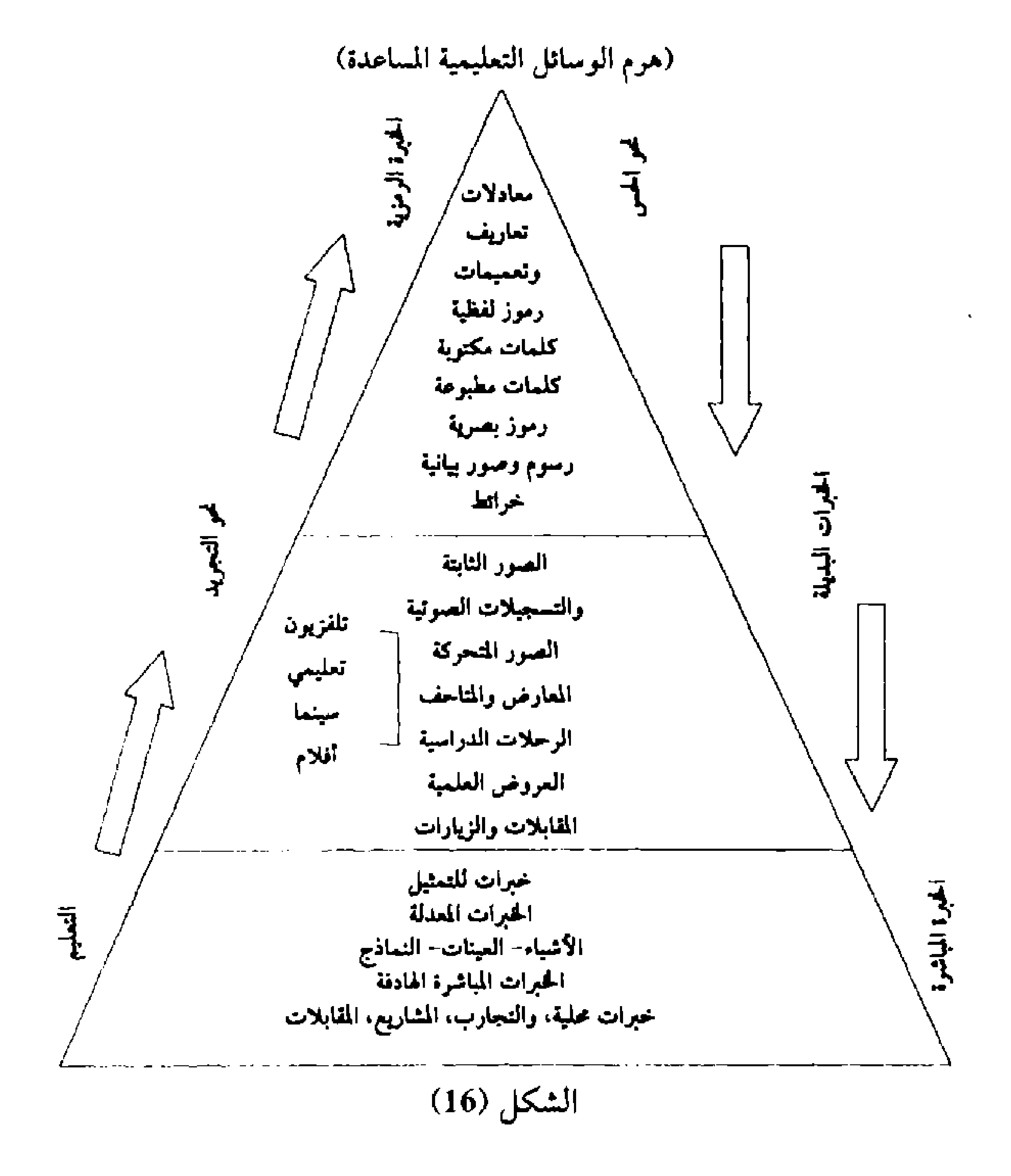
أن الجدول (15) يعرض المواد التعليمية الخاصة بعملية التعلم

جدول (15) المواد التعليمية الخاصة بعملية التعلم

الكتب المقررة.
الكتب الإضافية.
المراجع والموسوعات.
المجلات والجرائد.
الوثائق والقصاصات.
المواد المنسوخة.
المواد المبرمجة (التعلم الذاتي).
أفلام الصور المتحركة.
البرامج التليفزيونية.
البرامج الإذاعية.
التسجيلات (الأشرطة والأسطوانات).
الصور المستوية.
الرسوم العادية والملونة.

الشرائح والمواد الشفافة.
الأفلام الثابتة.
الأفلام والبطاقات المصغرة.
الصور المجسمة.
الخرائط والكرات الأرضية.
الرسوم البيانية والجداول والأشكال.
الملصقات.
الرسوم الكاريكاتيرية.
الدمى المتحركة.
المجسمات الصغيرة أو ذات الحجم الطبيعي.
المجموعات والنماذج.
مواد اللوحة الوبرية.
مواد اللوحة المغناطيسية.
مواد السبورة الطباشيرية.
مواد البناء.
مواد الرسم.
مواد العرض.
مجموعات وسائل الاتصال المتعددة الأغراض.

الوسائل هي المعينات التي يمكن للمعلم استخدامها في التدريس. ويبنى الشكل الآتي تدرجها بموجب المرحلة العمرية للمتعلم من المباشرة في الفنون إلى الرمزية كما تقدم مستوى نضج المتعلم.



الشكل (16)

أمثلة على الوسائل التعليمية في بعض المداد:

وسائل تعليمية لمادة التربية الإسلامية:

آله تسجيل، جهاز أو فرهيد، أو السبورة الضوئية، شرائح لوحة أو ورقة

مقواه يكتب عليها آيات، بطاقات، سبورة إضافية، جهاز الفيديو، الفانوس السحري، السبورة الوبرية، لوحة الجيوب، وسائل أخرى.

الوسائل التعليمية في مادة الرياضيات:

- المكعبات البلاستيكية الملونة.
- القطع المنطقية (دائرة كبيرة) (مثلث كبير، مثلث صغير).... الخ
- قطع ديتر الخشبية والبلاستيكية
- دومينو الأعداد ومنها دومنيو مجموعة العدد
- ميزان الأعداد، العداد، اللوحة المثقبة
- الوسائل التعليمية
- التجارب العلمية
- العروض التوضيحية
- المجسمات (عينات- نماذج)
- الصور والشرائح
- الأفلام التعليمية (عرض صورة وصوت وحركة في نفس الوقت)
- الأشكال التوضيحية والخرائط والرسوم
- الرسوم البيانية
- الكتب الدراسية والمراجع العلمية (بشرط إلا يعتمد عليها كلياً)
- الإعمال والدراسات الميدانية (خبرات مباشرة ومعايشة الواقع)

ويجب على المعلم أن يراعي الظروف الطبيعية كالإضاءة والتهوية وتوفير

الأجهزة ويشمل استخدام الوسيلة في الوقت والـزمن المناسـبين وعـدم ازدحـام الدرس بالوسائل التعليمية وضرورة متابعة أثر الوسيلة من خلال أدوات النشاط الذي يمكن أن يمارسها المتعلمون بعد استخدام الوسيلة.

مصادر الوسائل التعليمية:

تتعدد مصادر الوسائل التعليمية نذكر منها على سبيل المثال:

- البيئة المحلية/ عينات/ مزروعات/ تضاريس
- المؤسسات الصناعية كالإسمنت والبترول والفوسفات
- الدوائر الحكومية ومكاتب الاستعلامات
- المتاحف والمعارض الصناعية
- المكتبات ودور النشر

عنصر التقويم:

بناء على مفهوم التربية والمنهج الحديث يمكـن تعريـف التقـويم علـى أنـه مفهوم واسع يخدم أكثر من غرض. فيه أنه جميع العمليات المنظمـة الـتي تتفاعـل مع عناصر المنهج أو البرنامج لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيهـا لتطويرها أو مساعدة متخذ القرار الحازم بشأنها. وهو أيضاً عملية منظمة لجمـع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخـاذ القرارات بشأنها معالجة جوانب الضعف وتوفير وتوفير النمو السليم المتكامل مـن خـلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها.

إن للتقويم علاقة بعزلية التعلم فالتعلم يحدث عندما تحصل تغيرات سلوكية مرغوب فيها في الجوانب المعرفية والأدائية والانفعالية لدى المتعلم حسب الأهداف التربوية المحدودة لهذه العملية.

مجالات التقويم:

1. التلميذ:

يشمل التقويم جميع جوانب الشخصية الخاصة بالتنمية:

- الذكاء العام.
- القدرات الخاصة.
- القدرات المهنية.
- الاتجاهات والميول والقيم والخلق والسلوك.... الخ.

2. المعلم.

3. المنهج وأساليب التدريس.

- الأساليب التقويمية ذاتها.

أغراض التقويم:

1- التشخيص: تحديد مستويات التلاميذ قبل البدء في التعليم (موضوعياً، صارماً، شاملاً).

2- المسح: جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة أو شيء أو واقع.

3- التنبؤ: الكشف عن درجة استعداد التلميذ وقدراته على النجاح في مجال الدراسة مستقبلاً.

4- تحديد وضع الفرد في المكان المناسب لإمكانياته: اختيار فرد لوظيفة معنية تستلزم خصائص معينة لا يمكن معرفتها إلا بالتقويم.

5- التوجيه والإرشاد: مساعدة التلاميذ على تنمية شخصيتهم وقدراتهم أكاديمياً وسيكولوجيا حتى يستمر النمو وفق أسس سليمة.

6- تصنيف الطلاب إلى: صفوف دراسية أو تخصصات أكاديمية أو نقلهم من مستوي دراسي إلى مستوي دراسي أعلى.

أنواع التقويم:

1- البنائي المبدني: التشخيصي تقييم المدخلات السلوكية وتحديد نقطة البدء في التعلم وخصائص التلاميذ في جميع جوانبها.

2- التكويني: يستخدمه المعلم بين فترى وأخرى مع استمرارية عملية التعليم ويساعد المعلم في:

- تشخيص محدد لنواحي القوة والضعف في مراحل الدرس.
- تقديرات مؤقتة عند تقدم المتعلم.
- توفير تغذية راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والمتعلم.

3- الشامل: هو تقدير نهائي التمديد مستوى التقدم أو التحصيل النهائي في نهاية موقف تعليمي محدد ليقدر مدى ما يقوم أو يحصل عليه التلاميذ أو كفايتهم في نهاية عملية التعلم.

- يزود المعلم ببيانات ومعلومات كمية ووصفية، ويلخص التقدم في عملية التعلم.

أسس التقويم:

1- شموليته لجميع عناصر العملية التعليمية.

2- الاستمرارية: بمعنى استمرار عملية التقويم مع العملية التعليمية طيلة العام عن طريق التقويم التكويني إلى أن يصل إلى نهاية العام ليكون التقويم النهائي.

3- الموضوعية: وذلك بأن يكون بعيداً عن الذاتية وفيه مؤشرات أداء لكل جانب من جوانب التقويم يسترشد بها المقوم في تقديم مستوى الأداء أثناء عملية التقويم حتى لا يتأثر بالانطباع الذاتي للمقوم.

4- الارتباط بالأهداف:

أمثلة لأنشطة تقويمية يمكن للطالب أو المعلم القيام بها:

ورقة عمل رقم (أ)

نشاط تقويمي ختامي

الهدف: أن تتعرف الطالبة على درجة تحقيق الأهداف التعليمية

الزمن المخصص: 5 دقائق عمل – 5 دقائق مناقشة.

وضعية التنفيذ: نشاط فردي.

المواد اللازمة: ورقة نشاط.

إجراءات التنفيذ:

عزيزي المعلم: أجب عما يأتي:

السؤال	الإجابة
س1: لماذا أجاز الشرع المسح على الخفين؟	
س2: أ- ما حكم المسح على الخفين أو الجوربين؟ ب- وهل يجوز المسح عليهما (إذا أدخلتا على غير طهارة أو كانتا غير ساترتين)؟	
س3: وضحي كيفية المسح على الخفين؟	
س4: كم مدة المسح لكل من: المقيم. المسافر.	
س5: متى تبدأ مدة المسح لكل من المسافر والمقيم؟	

ملاحظة: هذا النشاط يحقق الأهداف التعليمية للدرس.

توجيهات: على معلمة الدين تطبيق الدروس عملياً في مادة الفقه.

الجانب الوجداني	من يسر الشريعة الإسلامية أن شرع الله الرخص، ومنها المسح على الخفين والجوربين. وقد وضح ذلك سبحانه وتعالى على لسان نبيه بقوله ﷺ: إن الله يُحب أن تؤتى رخصه كما تؤتى عزائمه.
توجيه الطالبات	ابنتي الحبيبة أجاز الدين الإسلامي لك المسح على الجورب أو الخف إذا لبستيهما على طهارة وكانا سميكين وثابتين بأنفسهما وفي هذا رفع للمشقة والحرج عن الأمة الإسلامية لاسيما إذا كنت مسافرة أو في مكان لا تستطيعين فيه نزع خفك أو جوربك.
العينيات المستخدمة	خف، جورب.
المراجع	المغني لابن قدامى، أبي محمد عبد الله بن قدامى، الجزء الأول، باب المسح على الخفين، ص281. فقه السنة، السيد سابق، الجزء الثاني، ص 154. الروض المربع.

ورقة عمل رقم (2)

نشاط علاجي للخبرات السابقة

الهدف: أن تعددي عزيزتي الطالبة بعض نواقض الوضوء

الزمن المخصص: دقيقتان عمل + دقيقتان مناقشة

وضعية التنفيذ: العمل في مجموعات ثنائية

المواد اللازمة: ورقة النشاط فقط

إجراءات التنفيذ:

عزيزتي الطالبه من المعروف أن هناك بعض الأمور تنقض الوضوء عدديها، وفقك الله:

1-

2-

3-

4-

ورقة عمل رقم (3)

نشاط ملاحظة علاجي للخبرات السابقة

الهدف:

1- أن يسترجع الطالب شروط الوضوء.

2- أن تذكر الطالبة واجبات الوضوء.

الزمن المخصص: 3 دقائق عمل + 3 دقائق مناقشة

وضعية التنفيذ: العمل في مجموعات ثنائية

المواد اللازمة: ورقة النشاط فقط.

إجراءات التنفيذ:

عزيزي الطالب... أجب عن الآتي

دوني في الجدول الذي أمامك شروط الوضوء والواجب فيه:

الفصل السادس

تحليل محتوى المنهج

الفصل السادس

تحليل محتوى المنهج

- مفهوم المحتوى
- محكات اختيار المحتوى
- ماهية تحليل المحتوى وأهميته
- المبادئ الأساسية في أسلوب تحليل المحتوى
- وظائف تحليل المحتوى
- خطوات تحليل المحتوى
- مكونات محتوى المنهج
- نماذج تحليل لمواد متخصصة

الفصل السادس

تحليل محتوى المنهج

تمهيد:

* المحتوى:

كما بينا يمثل المحتوى العنصر الثاني من عناصر نظام المنهج فبعد أن يتم وضع أهداف المنهج بدقة فإن عملية اختيار المحتوى المناسبة الذي يعمل على تحقيق الأهداف تصبح من المهام الرئيسية لمخططي المنهج.

تعتبر قضيته اختيار المحتوى تمثل أهم القضايا التي تواجه مخططي المنهج أو مصمميه بعد وضع الأهداف فأنه لابد من الاعتماد على مجموعة من المحكمات أو المعايير أو الأسس التي يجب أخذها في الحسبان عند اختيار المحتوى.

❖ تعريف المحتوى قديماً:

تعريف المحتوى قديماً عبارة عن المعرفة التي يراد تحصيلها والتي تأخذ شكل المعلومات والمفاهيم والمبادئ والأفكار.

يرى المتخصصين في علم المناهج إنه لابد التركيز على المعرفة التي يتم نقلها من المربين إلى المتعلمين بعد وضعها أو تنظيمها في كتب مدرسية مقرره يتم تدريسها ضمن أوقات محدده على مدار السنة بناءاً على أدلة لمنهج المرافقة لهما.

❖ تعريف المحتوى حديثاً:

هو ذلك الجزء من المعرفة العلمية المنهجية المنظمة من مجموعة من النهجة

المنظمة من مجموعة من الخبراء لتحقيق أهداف الفروع المعرفية أو للمساعدة في تحقيق المعرفة وهي أهداف موضوعية مسبقاً لم يتم تحقيقها.

ويشتمل المحتوى أيضاً على المعرفة التي هي نتاجات الخبرات البشرية اليومية التي لم تنظم بعد في حقل معرفي معين مثل قواعد السير والمشكلات المعاصرة في الدراسات الاجتماعية وقواعد السلامة في المختبرات وغيرها.

❖ أوسع تعريف لمحتوى المنهج كما يراه المتخصصين في علم المناهج.

وعموماً يعرف المرفة التي تشتمل في الحقائق والملاحظات والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات والمدركات والمشاعر والأحاسيس والتصميمات والحلول التي يتم استخلاصها أو استنتاجها مما فهمه عقل الإنسان وبناءه وإعادة تنظيمه وترتيبه لنتاجات الخبرة الحياتية التي مر بها وعمل على تحويلها إلى خطط وأفكار وحلول ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ ونظريات.

❖ محكات اختيار محتوى المنهج:

لا يستطيع مخطط المناهج بصورة عامة استخدام جميع المعارف المتاحة في ميادين المعرفة المختلفة أو استخدام جميع الخبرات البشرية المتراكمة أو القضايا التي تهم المتعلمين وهذا ما يحتم على هؤلاء المخططين ضرورة وضع محكات أو معايير لاختيار المحتوى في ضوئها بعيداً عن المزاجية أو العشوائية أو الارتجالية في العمل.

1- محك الصدق:

يكون محتوى المنهج المدرسي صادقاً إذا كان وثيق الصلة بالأهداف الموضوعية له فكلما عمل المحتوى على تحقيق الأهداف المختارة فإنه يتمتع

بدرجة عالية من الصدق، وبذلك فإن المحتوى إذا لم يرتبط بالأهداف المنشورة وتحقيقها فإن المحتوى لن يكون صادق.

ويعتبر المحتوى صادقاً في حاله مواكبته للمعرفة المعاصرة أي عدم تخلفه عن كب الحضارة الإنسانية وبذلك فإن صدق المحتوى يتمثل في تمشية مع الأفكار والآراء والنظريات الحديثة المناسبة لحياتنا المعاصرة والواقعية، ويكون المحتوى صادقاً عندما يكون مقبولاً في ضوء منط المادة والحقائق الحديثة.

ويشمل صدق المحتوى الصحة والدقة والارتباط بالأهداف ومواكبة الاكتشافات العلمية المعاصرة وأهمية للمجتمع وحاجة المتعلمين له.

2- محك الأهمية:

ينبغي أن تكون موضوعات محتوى المنهج مهمة وذلك بتركيزها على المفاهيم والتعميمات والنظريات وعدم اقتصادها على الكميات الهائلة من الحقائق والمعلومات.

لذلك لابد من التركيز على عدد محدد من المبادئ التي يحسن اختيارها والتي تشكل المحور الأساسي للمادة الدراسية أي ينتقي المحتوى الضروري لتنمية هذه المبادئ وتطويرها وهذه الأفكار يمكن أن نعتبرها عموميات المحتوى أو أساسياته.

في هذا المجال يجب أن تهتم الموضوعات المدرسية بالأفكار الأساسية والمفاهيم الأساسية وطرق التفكر التي تنظم الوقائع والأحداث.

مثال: محتوى التاريخ قد يملئ الحقائق والتفاصيل التاريخية ولا يهتم بالأفكار الأساسية مثل طبيعة الحروب الصليبية والثورة العرابية وغيرها من الأحداث التاريخية الهامة والتي تتميز بسمات خاصة بكل منها.

مثال: في الرياضيات قد ينغمس التلاميذ في التفاصيل الكثيرة لحل معادلة من الدرجة الأولى ولا يهتمون بفهم المبادئ التي تقوم عليها تلك المعادلة.

3- محك اهتمامات التلاميذ:

تعتبر مراعاة اهتمامات التلاميذ من المعايير أو المحكات المهمة الواجب أخذها في الحسبان عند اختيار المحتوى نظراً لأهميتها لعملية التعليم وارتباطها بالدافعية لدى التلاميذ ورغبتهم في التعلم.

وذلك لأن عدم مراعاة هذا المعيار عند اختيار المحتوى قد يؤدي نوعاً ما إلى الإحباط لدى التلاميذ بل قد يؤدي في بعض الأحيان إلى الفشل الدراسي.

فدور المنهج مراعاة إعطاء الأولوية لاهتمامات التلاميذ وذلك عندما يحدث تعلم جديد من أجل إيجاد صلة مباشرة بين التلاميذ والمنهج.

وأن يكون المحتوى ذو أهمية خاصة بالنسبة للتلاميذ ويعطهم الفرصة للتعامل مع المشكلات ذات الاهتمام.

ربط المحتوى باهتمامات التلاميذ في المرحلة الدراسية التي ينتمون إليها.

4- محك قابلية المحتوى للتعليم:

مراعاة المحتوى لتعليم الطلبة السابقة، ويتضمن أن تكون الخبرة مناسبة للمستوى النمائي للطالب ومشبعة لحاجاته واهتماماته.

ينبغي أن يتصف محتوى المنهج بصفة القابلية للتعلم.

وأن يتناسب المحتوى المختار للمنهج مستوى نضج التلاميذ وقدراتهم في كل مرحلة من مراحل التعليم. وأن يحقق النواتج التعليمية المقصودة.

دور مخططي المناهج:

1- أن يعملوا على تعديل المنهج لكي يتناسب مع قدرات التلاميذ، حسب منحنى تايلر: فإن العنصر الأهم لاختيار الخبرة هو اختيار الخبرة التي تحقق ناتجاً تعليمياً (أي يجب أن تنتقل الخبرة الطالب من مستوى نمائي إلى مستوى أعلى من النماء).

ولذلك لابد من اختيار المحتوى وتنظيمه بشكل يتمشى مع بين التلاميذ من فروق فردية.

2- ضرورة التركيز على ما يتم تعلمه في المواقف الجديدة لابد وأن يرتبط بأشياء تم تعلمها أصلاً من جانب التلاميذ.

- أعرف كل طالب مستواه كم وابنيها في ضوء الخبرات السابقة.

- وما هي الخبرات التي مر بها الفرد المتعلم.

5- محك التوازن والشمول والتعمق:

نعني بالتعمق تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وتطبيقها بما يلزم لفهمها وربطها بغيرها من المبادئ والأفكار مع تطبيقاتها في مواقف جديدة.

- الشمول يعني أن يغطي المحتوى جميع المجالات ويتناولها بالدراسة بحيث يمكن إعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها.

والتوازن يعني توازن بين الشمول والتعمق، والشمول معناه الاتساع في المحتوى.

وقد يرى البعض تعارض بين الشمول والتعمق وذلك لأن الشمول معناه الاتساع في المحتوى وهذا قد يؤدي إلى دراسة سطحية وعدم التعمق.

دور المنهج:

1- لذلك لابد من مراعاة مبدأ التوازن في المحتوى بين البيئات الاجتماعية الطبيعية والمعرفية فيوازن بين العمق والشمول والاتساع.

هل العمق على حساب الاتساع.

2- ويوازن بين النظريات والعملي، ويوازن بين الأكاديمي والمهني ويوازن بين احتياجات المجتمع.

3- لذلك لابد على مخطط المناهج مراعاة التوازن دون حدوث هذا التعارض ويكون ذلك عن طريق اختيار مجالات المادة بناء على مدى احتوائها لأساسيات المادة وبالتالي يمكن تطبيقها في مواقف متنوعة وبذلك يتحقق التعمق في المادة وفي الوقت يتحقق الشمول.

6- محك الاقتصاد:

أي اختيار الخبرات التي تحقق أكثر شيء ممكن وبأقل جهد ممكن وهذا يعتبر منطقي في الأساس العقلاني.

7- محك الارتباط بالمجتمع:

أي مراعاة المحتوى للاحتياجات والتطلعات المستقبلية للفرد المتعلم، كل مجتمع له تطلعاته والمحتوى يجب أن يراعي التطلعات على مستوى الفرد والمجتمع.

بمعنى مراعاة قبول وحاجات التلاميذ ولكن بشرط أن يكون هذا المحتوى يحقق فائدة للمجتمع وحاجات المجتمع ومتطلباته وتوجيه فكر التلميذ نحو الحاجات الثقافية الأساسية في مجتمعه الذي يعيش فيه.

8- محك الفائدة.... (النفعية):

يتعلق هذا المحك بالمنفعة أو الفائدة من محتوى المنهج ومدى ارتباطه بالحياة التي يحياها التلاميذ (أي إلى درجة يمكن للمحتوى الذي يتم اختياره من التعامل مع المشكلات الحياتية.

رأي مخططي المنهج... يجب أن تكون علاقة المنهج بنواحي الحياة المختلفة يجب أن تكون قوية حتى يستفيد المتعلم منها عند محاولته حل المشكلات إلى تواجه حاضراً أو إلى ربما تواجه مستقبلاً.

- أوضح ويلر أنه عند العمل على الطلاب لمهنة معينة للحياة مستقبلاً فأنه لابد أن يحتوي المنهج على معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات تحقق المتطلبات الرئيسية لهذه المهنة حتى نحكم على محتوى المنهج بأنه مفيد ونافع.
- فإنه إذا تم اختيار محتوى المنهج في ضوء معناه الحقيقي أو الوظيفي في الحياة وتم تدريسه لإعطاء المتعلم فرصة مواجهة مواقف الحياة المختلفة فإن المحتوى يمكن أن يكون أكثر فائدة للمتعلم وللمجتمع.

9- محك العالمية:

يمكن تفسير محك العالمية على أنه العامل الجغرافي أو المكاني فإذا كانت بعض موضوعات المنهج المدرسي مهمة لطلاب المدارس في الوطن العربي فإنها تكون أكثر أهمية لو كانت مهمة أيضاً لطلاب المدارس في دول العالم ككل.

فمحتوى المنهج الجيد هو الذي يشمل أنماطاً من التعليم التي لا تعترف بالحدود الجغرافية أو الحواجز المصطنعة بين البشر.

تحليل المحتوى:

ماهية تحليل المنهج... curriculum Analysis

تعريفه:

* المقصود بالتحليل.... هو القدرة على تفكيك المادة إلى مكوناتها وأجزائها من أجل فهم بينهما التنظيمية.

* يضم مستوى التحليل التعرف على العناصر المتضمنة في ما وتحليل العلاقات أي الارتباطات والتفاعلات والتميز بين الحقائق والمبادئ والتعرف على افتراضات وادعاءات غير مدرجة.

* ويقصد بذلك إجراء دراسة تحليله لأهداف ومحتويات المنهج وطرق التدريس وذلك لمعرفة مدى مساهمتها في تحقيق أهداف تربوية سليمة. وعملية التحليل تهدف إلى التعرف على مدى تكامل الأهداف التربوية وشمولها لمختلف المجالات وعلى مدى ارتباط محتواها بالهدف التربوية.

يفترض في عملية تحليل المناهج أن تؤدي إلى:

1- وضوح الأهداف المتعلقة بالمناهج المدرسية والتغيرات التي ترمي هذه المناهج إلى إحداثها في سلوك المتعلمين.

2- شمول المناهج لمختلف المجالات الهدفية (المعرفية، الانفعالية، والنفس الحركية).

3- ارتباط محتوى المناهج المدرسية بأهدافها.

4- حداثة المحتوى وارتباطه بالمعارف والحقائق العلمية المتغيرة.

5- تكامل طرق التدريس مع محتوى المناهج وأهدافها المدرسية.

*... ويمكن أن يساهم في عملية تحليل المناهج كل من له علاقة بها كالطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين والمشرفين التربويين والمديرين ومخططي المناهج والمربين ثم يجزئ هذه الموضوعات إلى موضوعات جزئية ويربطها بالأهداف ثم يحدد الأهداف السلوكية ومستواها.

نموذج تحليل منهج:

المبحث:	الوحدة:	الصف:
الأهداف العامة	1-	
	2-	
	3-	
	4-	
الأهداف الخاصة	المحتوى التعليمي	الأساليب والأنشطة
التقويم		
1-	أ- مصطلحات ومفاهيم	- طريقة التدريس
2-	ب- التعميمات	- الأساليب والوسائل
3-	ج- الاتجاهات	
	د- المهارات	

* فالتحليل: يقصد به تجزئة المحتوى إلى عناصره أو أجزائه التي يتألف منها بحيث يتضح الترتيب الهرمي للأفكار والمعاني أو العلاقات بين الأفكار وتنقسم هذه الفئة إلى:

أ- تحليل العناصر: Components

أي تحديد العناصر التي يتألف منها المحتوى سواء كانت هذه العناصر مضافة صراحة مثل الفروض والنتائج أو غير مضافة بشكل صريح مثل الافتراضات أو العبارات التي تدل على الحقيقة أو القيمة أو القصد أو الرأي.

ب- تحليل العلاقات: Reactions

ويقصد به تحديد العلاقات الأساسية بين عناصر المحتوى أو أجزائه المختلفة كالعلاقات بين الفروض والأدلة أو بين الفروض والنتائج أو بين مختلف أنواع الأدلة.

ج- تحليل المبادئ: Principles

وهذا عقد مستويات التحليل حيث يتطلب التعامل مع بينه المحتوى أو تنظيمه ويشمل ذلك الأسس والمبادئ ووجهات النظر والمفاهيم التي تجعل المحتوى وحدة كلية.

* المبادئ الأساسية في أسلوب تحليل المحتوى

* أن تحليل المحتوى مصطلح يقصد به التحليل العلمي ويتطلب منهجية وتحليلاً دقيقاً وصارماً.

- عرف بيرلسون Perlson تحليل المحتوى بأنه أسلوب بحث لوضع وصف كمي منتظم موضوعي للمحتوى الظاهر للاتصال.

حيث يقصد بكلمة موضوعي... أن التصنيف المستخدم في تحليل المحتوى ينبغي أن يكون صادقاً أي يستطيع آخر أن يحلل نفس المحتوى وأن يصل إلى نفس النتائج إذا ما استخدام ذلك التصنيف.

* ويقصد بكلمة منظم: أن اختيار المحتوى الذي سيخضع للتحليل يجب أن يتم على أساس خطة محكمة الإعداد.

* ويقصد بكلمة كمي: فنعبر عن نتائج التحليل بشكل رقمي مثل التكرارات والنسب المئوية ومعاملات الارتباط.

* ويقصد بكلمة ظاهر فيقصد بها أن التحليل يقوم على قراءة السطور وليس قراءة ما بين السطور.

❖ وظائف تحليل المحتوى هي:

1- دراسة خصائص المحتوى من حيث المادة:

أن دراسة خصائص المحتوى يفيد في وصف الاتجاهات الظاهرة في مادة الكتاب والتغيرات التي حدثت في محتواه في فترات زمنية مختلفة.

كما هذا الوصف يمدنا ببيانات تتصل بالتغيرات الحاصلة فضلاً عن أن هذا التحليل المنظم للمحتوى يؤدي للكشف عن الفروق في كيفية معالجة الكتب ووسائل الاتصال الأخرى لمحتوى واحد.

2- دراسة خصائص المحتوى من حيث الشكل أو طريقة العرض:

لقد قامت عدة دراسات مستخدمة تحليل المحتوى لمعرفة خصائص المحتوى من حيث الأسلوب وطريقة العرض ومحاولة الحصول على إجابة على مجموعة من الأسئلة من بينها ما:

س/ ما هي العوامل التي تميز المواد التي يسهل أو يصعب قراءتها.

س/ ما هو الاختلاف في الأسلوب بين كتابين.

3- دراسة خصائص مؤلفي المحتوى:

وتعد هذه الوظيفة أهم وظائف تحليل المحتوى والغرض منها هو تحديد نوايا المؤلفين وخصائصهم والتعرف على سماتهم الشخصية.

خطوات تحليل المحتوى:

* ويمر تحليل الكتاب ووسائل الاتصال الأخرى عبر عدد من الخطوات هي:

1- تحديد العينة:

تعد هذه الخطوة ذات أهمية خاصة بالنسبة لتحليل المحتوى ولعل أول مشكلة تواجه باحث تحليل المحتوى هو الكم الهائل من الكلمات الموزعة على صفحات الكتب ووسائل الاتصال الأخرى. مما يتطلب الحاجة إلى اختيار عينة من هذا الكم يراعي في اختيارها تمثيل كل من فئات العينة بنسبة وجودها في المجتمع.

2- تحديد فئات التحليل:

تعني فئات التحليل العناصر الرئيسية التي تكون المحتوى، والتي يحلل المحتوى عادة إليها، وفئات التحليل تختلف من مادة لأخرى، إذ تتميز كل مادة تعليمية بطبيعة خاصة تميزها عن غيرها فنجد أن لكل مادة مفاهيمها الخاصة بها، لذلك لابد لكل معلم أن يرجع إلى المنهاج الذي يدرسه ويتعرف إلى أهم العناصر التي تكون ذلك المنهاج. وسأحاول فيما يلي:- أن أعرض بعض النماذج من فئات التحليل.

فئات التحليل العامة: (B. Bloom Taxonomy) :

وهذا التحليل أخذ من تصنيف بلوم لمجالات التعليم وهي

1- المجال المعرفي: ويتضمن الحقائق والوقائع المفردة والمفاهيم والتعميمات والقواعد والقوانين والنظريات وحل المشكلات.

2- المجال الانفعالي: ويتضمن الاتجاهات والميول والقيم والعادات.

3- المجال النفسحركي: ويتضمن المهارات العقلية مثل الاستنتاج والاستقراء كما يتضمن المهارات الحركية مثل القراءة والكتابة والرسم والتلوين ومهارة القياس وإجراء التجارب.

التصنيف هو أداة البحث في مجال تحليل المحتوى وهو يتألف من مجموعة من المفاهيم المعرفة بوضوح وتقسم هذه المفاهيم إلى مجالات أو حقول والشيء الأساسي المطلوب توفره في التصنيف هو قدرته على استيعاب المادة المحللة وغالباً ما يستخدم الباحث في تحليل المحتوى تصنيفاً جاهزاً سبق وأن استخدم في دراسات أخرى أو يتم اللجوء إلى تصنيف يخدم الباحث في بحثه.

3- تحديد أساليب التكميم:

يضم التكميم أساليب متعددة منها التكرارات أو قياس المساحة والزمن.

4- وحدة التحليل:

تعرف وحدة التحليل بأنها أصغر تقسيم أو جزء من المحتوى يخضع للتحليل تعد الكلمة والفكرة والفقرة والمساحة والزمان والشخصية والوحدات التقليدية للتحليل وتعد الكلمة من أسهل وحدات التحليل مقارنة بوحدات

التحليل الأخرى في حين تعد الفكرة واحدة من أكثر الوحدات التحليل استخداماً في تحليل المحتوى.

5- قياس ثبات التحليل:

يتم قياس التحليل بطريقتين:

الطريقة الأولى: معرفة درجة الاتفاق بين باحثين أو أكثر أي أن يحصلوا على نفس النتائج إذا طبقوا نفس المحتوى.

الطريقة الثانية: الاتساق عبر الزمن بمعنى أن يحصل المحلل أو مجموعة المحللين على نفس النتائج إذا حللوا وفق تصنيف واحد لنفس المحتوى على فترات متباعدة.

إن الثبات يعني درجة اتفاق لعناصر المحتوى وعند تحليل الكتاب المدرسي أن المعلم يقهم بتحليل الكتاب إلى عناصره المختلفة من مفاهيم وحقائق ونظريات ومسائل.. الخ، ثم يعرض التحليل على لجنة تعيد التصنيف.

إن درجة الاتفاق تمثل معامل ثبات التحليل، حيث يعطي معامل ثبات التحليل بالعلاقات التالية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد التصنيفات الكلي}} \times 100 \%$$

يلاحظ أن معامل الثبات يمثل معامل ارتباط تنحصر قيمته بين صفر وواحد صحيح.

التأكد من صدق التحليل:

يكون التحليل صادقاً إذا مثل هذا التحليل المحتوى الموجود في الكتاب

الذي قام المعلم بتحليله، كما يتضمن هـذا المفهـوم قـدرة التحليـل علـى تـوفير المعلومات الواردة في الكتاب في فقرات التحليل.

وقبل أن أعرض بعض فئات التحليل من مواد دراسية معينة فإنه لابد مـن توضيح بعض المفاهيم المتعلقة بفئـات التحليـل العامـة مثـل: المفهـوم والحقيقـة والوقائع والمبادئ... الخ.

مكونات محتوى المنهج:

تحديد المنهج المراد تحليله:

فيعني تحديد الكتاب أو مجموعة الكتب الـتي يريـد المعلـم أن يتعـرف فيهـا على عناصر المحتوى فقد يكون كتاب الرياضيات للصف الـسادس هـو الكتـاب الذي يريد المعلم أن يحلله أو قد تمثل مجموعـة الكتـب للمرحلـة الإعداديـة هـي المنهج المراد تحليله بالنسبة لباحث.

مكونات المنهج المراد تحليله يمكن أن تشمل:

1- المفاهيم...

هي مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الحوادث الخاصة التي تم تجميعها معاً على أساس من الخصائص المشتركة أو الصفات المشتركة والتي يشار إليهـا برمـز أو اسم معين.

وهناك من يعرف المفهوم أنه تجريد للعناصر التي تشترك في عدة خصائص، وتوجد علاقة بينها وعادة ما يعطي هذا التجريد اسماً يدل عليه، ويكن أن نعرفه أنه أي شيء له صورة في الذهن. من المفـاهيم: كتـاب، رجـل، شـجرة الأمانـة، الشجاعة، مدينـة، جـزئ، ذرة، العـدد "3"، تـوازي مـستقيمين، الحجـم، الكتلـة، القطعة المستقيمة، الاتحاد، التقاطع، المجموعة، المجموعة الجزئية:

وهـي تـصور ذهـني مجـرد يـشير لمجموعـة مـن الحقـائق أو الأفكـار ذات الخصائص المتقاربة يمكن أن يكون المفهوم اسماً أي كلمـة مفـردة مثـل العدالـة، الحق، ويمكن أن تكون مفاهيم زمنية مثل (صباحاً، مساءً، ساعة، أسبوع، دقـائق، يوم).

* ويمكن أن تكون مفاهيم مكانية مثل جبال/ سـهول شـواطئ/ عواصـم/ ويمكن أن تكون مفـاهيم علميـة مثـل التكامـل/ التفاضـل/ الانكـسار/ الانعكـاس ويمكـن أن تكـون مفـاهيم حديثـة رائـد، فـضاء، دبلوماسـية، استقلال، حضارة....

* ويمكن أن تكون على شكل تركيـب مثـل بيـاض الـثلج ويتكـون في عـدة كلمات في شبه جملة مثل الصدق في القول أو النزاهة في العمل وقد يكـون المفهوم اسم ذات مثل الكتاب أو اسم معنى مثل الفضيلة، النزاهة.

2- الرموز والاصطلاحات...

تشير الرمـوز بـشكل عـام إلى صـورة أو رسـم أو هيئـة والرمـوز جميعهـا اصطلاحية مثل الحروف الأبجدية، إشارات الجمع، علامـات الترقـيم، علامـات السير.

- *الرمز:*

رسم أو صورة تشير على معنى غير المعنى الظاهر.

من الرموز: إشارة الجمع +

إشارة الضرب ×

إشارة القسمة ÷

الحروف الهجائية أ ، ب ، ت ، ث

علامات السير الدولية مثل تعني اتجه نحو اليمين

الرمز الكيميائية للعناصر مثل NA ترمز إلى الصوديوم

وإشارات الانتماء J ، والاحتواء، < والتحاد

3- الحقيقة:

تشير إلى علاقة معممة يمكن إثبات صحتها أو قد تشير إلى تعميم يتم التسليم بصحته دون الحاجة إلى التحقق من صدقه.

من الحقائق:

مجموع زوايا المثلث = 180

حقائق الجمع الأساسية مثل 3 + 5 = 8، 7 + 6 = 13

طول أي ضلع في مثلث أقصر من مجموع طولي الضلعين الآخرين.

4- الوقائع:

تشير إلى الأشياء التي تثبت أنها حقائق ولا يوجد شك في صحتها.

مثال:

التواريخ: اغتصب اليهود فلسطين عام 1948م وشردوا أهلها.

شنت أمريكا وبريطانيا حرباً ضد أفغانستان عام 2001م.

الأشخاص: قائد معركة حطين هو صلاح الدين الأيوبي

الأماكن: يقع المسجد الأقصى في مدينة القدس

الخصائص: الزئبق فضي اللون

الحوادث التاريخية: انتصر المسلمون في معركة اليرموك.

5- التعميم:

يمثل علاقة بين مفهومين أو أكثر

مثال على ذلك: 3 × 7 = 21

فهي تحتوي على المفاهيم 3، 7 وعملية الضرب وعملية المساواة، والعدد 21.

مثال:

قاعدة جمع وطرح الكسور التي لها نفس المقام. قاعدة ضرب كسر في كسر ويتضمن التعميم كلا من المبادئ والقوانين والقواعد والقوانين

ويمكن تمييز ثلاثة من التعميمات:

1- الوصفية... وهي تلخيص مجموعة أو الظروف بالعلوم الاجتماعية مثل (النهر كل ماء يجري وله منبع وله مصب وله واد يجري فيه).

2- السببية... وهي التي توضح العلاقة بين السبب والنتيجة والتي تظهر من خلال فحص العديد من الظروف والمواقف المختلفة مثل... كلما اقتربنا من خط الاستواء ترتفع درجة الحرارة عند مستوى سطح البحر.

3- العلمية... تعبر هذه التعميمات عن التوافق أو النظريات الناتجة عن الاستقصاء العلمي لبعض جوانب النشاط البشري أو دراسة مشكلة ما.

وتساعد التعميمات بشكل عام على تزويد المتعلمين بأدوات يمكن بموجبها تشكيل الفروض التي تساعد على حل المشكلات وعمل الاستنتاجات من بيانات جديدة.

6- المبادئ والنظريات:

يقصد بالمبادئ والنظريات (تنظيمات من التعميمات والمفاهيم التي تكون

لها علاقة مع بعضها البعض بمعنى تعمل على تجميع المعرفة التي تشكل معاً وحدة ذات معنى) وهي تعتبر أعلى درجات التجرد المعرفي وأكثرها بعداً وتتميز بصفات من أهمها:

1- توضح العلاقة بين مجموعة المتغيرات والمفاهيم التي تم تحديدها من قبل.
2- تشكل نظاماً استنتاجينا وأن تكون منطقية التنسيق وأن يتم اشتقاق المبادئ المعروفة.
3- تكون مصدراً للفرضيات القابلة للاختيار.
4- وتعتبر النظريات مهمة لأنها تستخدم في مواقف تعليمية متعددة وتساعد الفرد على العلم بفاعلية في البيئة المحيطة وتساعد على توضيح السلوك الإنساني والتنبؤية.

7- القوانين:

* القانون فرضية تثبت صحتها فأصبحت بمثابة قاعدة شاملة مطردة مثل قانون الانكسار وقانون العرض والطلب وقوانين الوراثة وكلمة قانون لها ستة أنواع:

8- المهارات:

تعني المهارة أن يؤدي الفرد العمل المطلوب منه بدقة (إتقان) وسرعة وبأقل جهد ممكن.

والمهارة يمكن أن تكون عملاً يدوياً مثل استخدام الأدوات الهندسية أو عملاً إجرائياً مثل استخدام العمليات الحسابية والجبرية أو عملاً مثل إدراك العلاقات وحل المسائل.

من أمثلة المهارات:

- مهارة إجراء العمليات الحسابية.
- مهارة رسم الإشكال الهندسية.
- مهارة برهنة النظريات.
- إدراك العلاقة بين أطوال أضلاع المثلث وزواياه.
- ترجمة العلاقات إلى صور رياضية.
- مهارة قراءة وكتابة الكلمات.
- مهارة استخدام الأدوات المخبرية.
- مهارة التعرف على خواص الأشكال الهندسية.
- مهارة حل المسألة على قاعدة معينة.

وفيما يلي بعض تحليل في مواد متخصصة.

1- أبسط أنواع القوانين جملة أو عبارة ذات منطق رياضي مثل (مثل القائم الزاوية يكون مجموع مربع ضلعي الزاوية يساوي مربع الوتر).

2- علاقة رياضية بين ظاهرتين أو أكثر مثل قوانين نيوتن في الجاذبية.

3- القوانين الاجتماعية مثل قانون (جلبرت الجغرافي) وتتميز بأنها ليست قطعية.

4- علاقة تجريبية تعتمد على المشاهدة أو التجربة موضع الاختيار.

5- القوانين الافتراضية صعبة التنبؤ مثل قوانين ملكية الأراضي.

6- القوانين التي يطبق عليها اسم مفاهيم ومبادئ مثل: البعدين مكانين يمكن قياس بالمسافة الفاصلة بينهما.

❖ المهارات الجسمية والحركية...

وتشمل جميع النشاطات الأدائية مثل الكتابة، رسم الخرائط، استخدام الأدوات على اختلافها.

- المهارات العقلية: هي تتعدى مجرد المعرفة والفهم فتشمل العمليات العقلية العليا التي تتناول الكشف عن علاقات جديدة وبالتالي نضم قوى النقد والتحليل والتركيب وتكوين المفاهيم.

7- **الاتجاهات: الخلقية والفكرية:**

وتشمل جميع السمات التي تهدف التربية إلى التخلق بها من روح التعاون والرضى عن الذات والألفة الاجتماعية واحترام المؤسسات والروح العلمية وما سواها من سجايا وميول.

الخطوة الثانية : تحديد فئات التحليل

يتطلب التحليل تحديد فئات Categories أو تضيف Classification يتم بموجبه تفكيك مكونات المحتوى أي تحليل مضمونها.

وهذه الفئات يمكن أن تكون جاهزة ومعدة من قبل باحث ما استخدمها في دراسة سابقة له ويمكن أن تكون مستنبطة من طبيعة محتوى المادة وفي هذه الحالة يعتمد الباحث على خبرته الشخصية بالمادة وتمكنه منها.

وفي أدناه بعض الأمثلة على فئات التحليل التي يمكن استخدامها في تحليل محتوى بعض المواد الدراسية.

فئات التحليل في مادة الرياضيات:

مثال تحليل على مادة الرياضيات

1- المفاهيم والمصطلحات:

مثل: كسر، عدد صحيح، عدد نسبي، عدد حقيقي، مربع، معادلة تربيعية

2- التعميمات الرياضية:

مثل: قابلية القسمة على العدد 2

- مجموع قياس زوايا الشكل الرباعي يساوي 360.

- قانون توزيع الاتحاد على التقاطع في المجموعات.

3- الخوارزميات:

- خوارزمية جمع الأعداد.

- خوارزمية ضرب الأعداد.

- خوارزمية القسمة الطويلة.

- خوارزمية إيجاد الجذر التربيعي.

4- المهارات:

- مهارة جمع الأعداد.

- مهارة رسم الأشكال الهندسية.

- مهارة حل المعادلات.

- مهارة حل المسألة.

5- المسائل الرياضية:

- حل التمارين.
- حل التدريبات.
- حل المسائل الحياتية.

6- الاتجاهات والميول:

- تقدير دور الرياضيات وأهميتها في الحياة.
- تقدير دور علماء العرب في الرياضيات والحساب والجبر.
- تعويد الطالب النظام والترتيب في العمل.

نماذج تحليل لمواد متخصصة:

أولاً: اللغة العربية: الصف الثاني الابتدائي

1- التهيئة اللغوية: ويتضمن

- نطق الحروف بأسمائها وأصواتها
- الدود
- المقطع الساكن
- الحروف المتقاربة صوتاً
- التحليل
- التركيب
- سرد قصة

2- لوحة المحادثة والتعبير

- الاستماع
- القراءة بالعين
- النطق
- التحدث

3- لوحة القراءة

- الاستماع
- القراءة الجهورية
- القراءة التعزيزين

4- المعجم اللغوي والمفردات الجديدة

- الصورة أو الرسم
- المفردات الجديدة

5- الأداء والاستيعاب:

- القراءة الجهورية
- القراءة المنغمة
- حل أنشطة الاستيعاب مثل أسئلة الصواب والخطأ المزاوجة

6- الأصوات والمهارات:

- الحروف الهجائية بأسمائها وأصواتها.
- الحركات والممدود

- المقطع الساكن
- التنوين
- اللام الشمسية واللام القمرية
- الشدة

7- التراكيب والأساليب

- أساليب الاستفهام
- أساليب الأمر والنهي
- أسماء الإشارة والضمائر والنداء

8- الخط والإملاء

الوحدة/ الدرس	ثانياً: وحدة مدرستي: الحافلة
المعجم والمفردات الجديدة	الحافلة، تركيب، نظام، خلود، نورة، تجلس، قرأت، عدد، في الوقوف، ممنوع الكلمات الجديدة في التحليل الكلمات الجديدة في التركيب
الفهم والاستيعاب	حقائق الدرس ومعلوماته الشخصيات الثانوية الصداقة آداب ركوب الحافلة الغاز
القيم والاتجاهات	المحافظة على الحافلة (الأملاك العامة)

الوحدة/ الدرس	ثانياً: وحدة مدرستي: الحافلة
القراءة والأداء	التمسك بآداب الركوب في الحافلة قيمة النظام قيمة الصداقة القراءة الجهرية الصحيحة بصوت واضح معبر لعبارات النص الأساسي والنص التقويمي قراءة وتمثيل بعض عبارات الدرس القراءة بصوت منخفض لعبارة من الدرس
الأصوات والمهارات	النطق الصحيح لصوت الفاء واسمه مع الحركات الثلاث الموازنة بين الفتحة ومد الألف تعزيز أصوات الحروف السابقة تحليل كلمات جديدة من حروف مرت في خبرة التلميذ تركيب كلمات جديدة من حروف مرت في خبرة التلميذ
المحادثة والتعبير الشفوي ومهارات التفكير	التعبير الحر (لوحة التعبير في بداية الوحدة الثانية) التعبير الموجه (لوحة المحادثة) الإجابات الشفوية لأنشطة الدرس (بمثير ودون مثير) مهارة التفكير (التنبؤ)

- مهارة رسم الحروف
- مهارة وضوح الخط
- مهارة الاقتفاء والتبع ومحاكاة الأنماط

ثانياً: فئات التحليل في العلوم تتضمن

- الحقائق: المعدن يتمدد بالحرارة
- المفاهيم: شجرة، كتاب، رجل، مدينة
- الفرضيات: استخدام التجارب يزيد من استيعاب التلاميذ
- القواعد: الجسم المغمور في السائل يفقد من وزنه بقدر وزن السائل قاعدة فيثاغورس.
- النماذج: نموذج الذرة، نموذج الكرة الأرضية، نموذج المجموعة الشمسية
- المسلمات: لكل ظاهرة سبب أو مجموعة من الأسباب
- الاستقصاء العلمي: جمع المعلومات وتحليل المعلومات واشتقاق النتائج على أساس الوضوح والبرهان
- مهارات العمل اليدوي: إجراء تجربة حساب الجاذبية الأرضية
- النظريات: نظرية انشتاين النسبية، نظرية الحركة الجزيئية

ثالثاً: نموذج تحليل وحدة الحافلة من مادة اللغة العربية للصف الأول الابتدائي من كتاب دليل المعلم للعام الدراسي 2001م – 2002م

تابع نموذج تحليل محتوى مادة (التربية الإسلامية) للصف الثاني الابتدائي

وحدة التحليل	الموضوعات	مفاهيم وحقائق	مهارات	قيم واتجاهات
الوحدة الثالثة والرابعة	- محمد صلى رسول الله - محمد صلى مولد وكفالته - سورة الضحى - محمد صلى رعية الغنم - محمد صلى الصادق الأمين - الأمانة - سورة الشرح - نشيد حسن الخلق - حديث بر الوالدين - طاعة الوالدين - نشيد طاعة الوالدين	- محمد صلى رسول الله، مولده، نسبه، أمه، مرضعته، حاضنته، كفالته الصادق الأمين رعي الغنم اليتيم الضحى، الأول الأخير. الفقير السائل المحتاج الأمانة العمل الكسب الحلال المشروع حسن الخلق الصدق الأمانة المسلم الخلق معاملة الوالدين احتراما لكبار العطف على الصغار معاملة الأقارب الجيران	الإقبال على أعمال الخير والابتعاد عن أعمال الشر - كيفية معاملة اليتيم بصورة لائقة - الإقبال على القرآن الكريم بالتلاوة والحفظ - الإقدام على العمل الحلال وعدم الركون إلى الكسل الممارسة العملية للصدق والأمانة دون تردد تلاوة وحفظ القرآن الكريم بسهولة ويسر آداب الاستسلام في حسن معاملة الوالدين ومن يماثلها واحترام الكبار والعطف على الصغار التحلي بالصدق والأمانة وحسن الخلق	- حب الرسول الكريم والاقتداء بصفاته - الحرص على معاملة اليتامى معاملة اليتامى معاملة طيبة وحسنة. - العمل شرف وواجب مقدس - حب الصدق والأمانة والابتعاد عن الكذب والخيانة المسلم يحافظ على تلاوة وحفظ القرآن الكريم تقديم العون والمساعدة للوالدين وبرهما والإحسان إليهما - الثقة بالنفس واكتساب احترام الناس

سابعاً: نموذج تحليل محتوى مادة (التربية الإسلامية) للصف الثاني الابتدائي

وحدة التحليل	الموضوعات	مفاهيم وحقائق	مهارات	قيم واتجاهات
الوحدة الأولى والثانية	- سورة العصر الإيمان بالله نشيد الخالق - سورة التين - القرآن الكريم كتاب الله - سورة القدر - الله رحمن رحيم - نشيد الرحمة - سورة الشمس - نشيد إلهي - حديث الطهارة - طهارة الجسم والثوب والمكان الوضوء نشيد الطهارة من ص 7 وحتى ص 52	- كآداب التلاوة العصر القسم، الله الخالق، أعمال الخير، الصبر، بيت المقدس، جبل، الطور البلد الأمين ليلة القدر، الملائكة الروح مطلع الفجر الرحمة الشمس القمر الليل النهار الأرض السماء الخير الشر الفائز الخاسر ثمود ناقة صالح الطهارة الوضوء كتاب الله	تلاوة وحفظها السور الكريمة بعد التعرف على معانيها - قراءة الأحاديث النبوية الشريفة قراءة سليمة - التحدث لغة عربية سليمة مع مراعاة آداب الحديث - الوضوء بعد التدرب عليها	- حب الرسول الكريم والاقتداء بصفاته - الحرص على معاملة اليتامى معاملة اليتامى معاملة طيبة وحسنة - العمل شرف وواجب مقدس - حب الصدق والأمانة والابتعاد عن الكذب والخيانة المسلم يحافظ على تلاوة وحفظ القرآن الكريم. - تقديم العون والمساعدة للوالدين وبرهما والإحسان إليهما - الثقة بالنفس واكتساب حترام الناس

سادساً: نموذج تحليل مادة العلوم الصف الأول

الموضوعات	المفاهيم وحقائق	مهارات	قيم واتجاهات
الوحدة الأولى بيتنا الوحـــدة الثانيـــة مدرستنا	- كل إنسان يحتاج إلى بيت - البيت يحمينا من المطر والبرد، والحر ونأكل فيه وننام في - ونستحم فيه ونذاكر فيه... الخ. - كل إنسان له بيت - اللعب يفيدنا - توجد أماكن مختلفة للعب مثل: الحديقة شاطئ البحر الملعب البر.. الخ - التلاميذ جميعاً يذهبون إلى المدرسة - يقـوم التلميـذ ببعض الأعمـال قبـل الذهاب إلى المدرسة.	- ذكر بعض محتويات البيت وفوائده. - تبيان التلاميذ بعض الأعمال التي تقـوم بها في البيت. - ذكر مشاهدات عن أماكن اللعب - الاحتراس من المؤذيات عند اللعب - مراجعة الدروس - النوم مبكراً - ذكر التلميذ بعض الأعمال التي يقوم بها قبل الذهاب إلى المدرسة - استيقاظ التلميذ المبكر الوضوء - تناول الفطور	المحافظة على نظافـة البيـت وأثاثه - التعاون بين الأصدقاء أثناء اللعب. - حـب التلميـذ للنظـام والنظافة

خامساً: نموذج تحليل محتوى مادة الرياضيات للصف الأول

الموضوعات	المفاهيم وحقائق	مهارات	قيم واتجاهات
التصنيف وفـق خاصـية معينة 1- أشكال الفراغ الثلاثي 2- المناطق المستوية 3- المنحنـى المغلـق المفتوح 4- العلاقتـان: داخـل خارج 5- التـصنيف وفــق خاصتين 6- مفهوم المجموعة 7- الانتماء 8- مقارنـة المجموعـات الأكثـر - الأقـل المتكافئـة - الأكثـر بواحد 9- الأعداد من واحد إلى خمسة مفهـوم العـدد رمزه قراءة وكتابة رمز العدد العد - مقارنة الأعــداد العــد الترتـيبي مـن الأول حتى الخامس	الأشكال المختلفة: - التعرف على أشكال الفراغ الثلاثي (المكعـب - شـبه المكعـب الاسطوانة) - المناطق المستوية مختلفة (مربعة مستطيلة - دائرية مثلثة). - المنحنيات بعضها مغلقة وبعضها مفتوحة - مفهـوم العلاقتين داخـل وخـارج المنحنى - مفهوم المجموعة - الانتماء مفاهيم عديدة: مثل اسـم المجموعـة - العنصر ينتمـي لا ينتمـي التعرف على المجموعـة الأكثر - الأقل - المتكافئة - مفهوم الأعداد مـن واحـد إلى خمسة مـن خـلال المحسوس إلى المجرد	- تصنيف الأشياء حسب اللون - الشكل - التمييز بين أشكال الفراغ الثلاثي وكذلك بين المناطق المستوية وبين المنحنى المغلق والمفتوح - رسم منحنى مفتوح ومغلق - تصنيف الأشياء حسب خاصتين مستخدما المنحنى المغلق - التمييز بين العناصر التي تنتمي والتي لا تنتمي مقارنة المجموعة الأكثر الأقل المتكافئة - تكوين مجموعات والمقارنة بينهما - وقراءة وكتابة الأعداد من 1 5 - تمييز الأعداد - تكوين مجموعات بقدر رمز العدد - تكوين عناصر بقدر رمز العدد - رسم عناصر بقدر العدد المكتوب - استكمال رسم العناصر الناقصة	- الاتجاه نحـو إدراك العلاقـات من حولنا - حـب الانتمـاء للـدين الإسلامي والوطن - حب تركيب الأشياء - المحافظة على النظام في جميع أعماله البنوية وعـن حـل تدريبات الكتاب - حـب مـادة الرياضـيات واستخدامها في حياته اليومية - حب الوالدين وإخوانه - حب الترتيب والنظام - الانتباه والملاحظة الدقيقـة والاستنتاج.

نموذج تحليل كتاب للتاريخ:

أهداف لمادة التاريخ:

أهداف منهاج التاريخ الحضاري القديم للصف الأول الإعدادي

1- تعريف الطالب بالمعطيات الحضارية التي قدمها العرب القدماء للحضارة الإنسانية.

2- تنمية اعتزاز الطلبة بأمته وإنجازاتها الحضارية التي أسهمت فيها في التراث الإنساني.

3- تنمية تقدير الطالب لدور الحضارات المختلفة في تنمية روح التفاهم العالمي وتعزيز التقارب بين الشعوب.

4- مساعدة الطالب على إدراك النواحي الحضارية وأثرها الدائم في حياة الإنسان.

5- غرس روح الوحدة العربية في نفوس الطلاب باعتبارها مطلباً مومياً ملحاً لمواجهة الأطماع الاستعمارية والتحديات الخارجية.

6- التأكد على عروبة فلسطين وانقطاع صلة العبرانيين بها.

❖ الهدف من التحليل... تحليل الكتاب

إن أضع يدي على مواطن القوة والضعف والتعرف على المشكلة

في تحليل الكتاب... إن يكون هناك معيار أو محك وهذه المعايير والمحكات من المعايير التي يجب على المؤلف أن يلتزم بها والالتزام بالمعايير والمحكان هو الاعتماد عليها من قبل المعلم.

سؤال عندما يحلل الشخص في تحليل المنهاج في الكتاب ما الأمور والإجراءات التي يجب على المحلل أن يتبعها في عملية التحليل

في عملية التحليل الأصل من المحلل أن يطبع مجموعة من الأسئلة المحددة وهي أسئلة محددة وواضحة وهي:

(ماذا؟ لماذا؟ كيف؟ من؟ متى؟)

1- ماذا أحلل؟

سؤال يطرح هنا: ... ماذا أحلل.. ماذا أريد أن أحلل كتاب الطالب دليل المعلم الخطوط العريضة والمنهاج.

- أخذ موضوع معين وأحلله بطريقة تفصيلية
- إذا أحلل (كتاب الطالب) مثلاً أسال:

* في أي موضوع لأي صف من الصف السادس، السابع، الثامن، في أي موضوع أي جديد الموضوع من الموضوعان.

* ماذا أريد أن أحلل في الكتاب الأهداف أم النشاطات أم الأسئلة أم الشكل الخارجي "الفني للكتاب.. الإخراج"

* مما ينطبق على الكتاب ينطبق على دليل المعلم أو المنهاج أو الخطوط العريضة. الشيء الثاني... إلى أي موضوع أريد أن أحلل من الموضوعان إلى أي صف أحدده.

إذا أريد تحليل الكتاب ماذا أحلل من الكتاب نشاطات أسئلة أو الشكل الفني الإخراج... ما الأشياء التي أخذها من الكتاب شكل الإخراج أم الأهداف أو أسئلة الكتاب... ما المكون الأساسي الذي أريد أن أركز عليه على محتوى... أنشطة... أسئلة.. أم إخراج فني.

ماذا أحلل :

من حيث الإخراج أو المحتوى أم الرسومات أو 3 كتب

(السادس، الخامس، السابع) وذلك من أجل أن أعين مرحلة التعليم الأساسي. ممكن أن أخذ المنهاج أو الكتاب وأحلله

دور الباحث:

- أن يحدد كل شيء في التحليل
- أريد أن أعرف مواطن القوة والضعف في المنهاج
- أن يلتزم بمعيار ومحك يعتمد عليه في التحليل

2- لماذا أحلل؟

ما الهدف من التحليل... ما الهدف الذي الحث عنه.. ما المشكلة ما الذي أبحث عنه ما المشكلة ما القضية التي دفعتني بالاختيار هل هناك مشكلة هل هناك شريحة معينة تعاني من المشكلة. فدور الباحث أن يعرف الهدف من التحليل... أن يضع يده على مواطن القوة والضعف والتعرف على المشكلة.

3- كيف أحلل؟

ما التهجية والطريقة التي أتبعها في عملية التحليل- لا بد أن يكون هناك معايير ومحكات وأداة ليحتكم إليها المؤلف في عملية التحليل- فلا يمكن التحليل دون هدف أو أداة أو معايير ومحكات موجدة بين يدي وهذه المعايير الأصل أن متضمنة في الأداة الأصل ما الإجراءات التي أقوم بها في عملية التحليل :

4- من يحلل؟

من سيقوم بعملية التحليل من هو الشخص المناسب الذي يملك الخبرة

المناسبة في ليقوم بعملية التحليل المناسبة من الذي يقوم بعملية التحليل بالإضافة فلابد أن تتوفر في عملية التحليل:

1- المصداقية في عملية التحليل

2- الثبات في عملية التحليل

5- متى أحلل؟

متى أقوم بعملية التحليل؟ عند وجود مشكلة متى أحلل وفي وضوء عملية التحليل ما القرار (الحكم) الذي أصل إليه

الإجابة على كل الأسئلة.

لماذا أحلل- كيف أحلل- متى أحلل- من يحلل... سوف كبرر هذه المشاكل والصعوبات والقضايا المتضمنة في المنهاج والتغيرات فعند الإجابة على الأسئلة سيكون لدى الباحث فكرة واضحة ومحدودة لا لبس فيها عن المشكلة عن أهمية الجزء الذي حلله، دور الباحث عن الإجابة على الأسئلة "ما الأشياء الضرورية عند تحليل المناهج بالنسبة للباحث:

1- أن يعرف الهدف ولا يغير.

2- أن يكون لديه فكرة عن الجزء الذي يقوم بتحليله.

3- لماذا تناول أسئلة عن هذا الكتاب أو هذا الكتاب بالذات ولماذا الصف الثامن ولماذا هذا الكتاب بالذات

4- أن يكون عنده تبرير

5- أن يكون الباحث على إطلاع على استراتيجيات التقويم التي تتم خلال المناهج

6- ما هي التحليل إلى يجب على الباحث أن نعتمدها.

7- يجب أن يبرر لماذا اخترت وحدة التحليل قد يحتوي العنوان على قيمة أو اثنان عن قيمة التسامح.

8- استخدام الطريقة الامبريقية دراسة استطلاعية.

مثال:

تحليل وحدة:

إذا كان يريد تحيل وحدة يحلل كم درس ثم يعيد التحليل دون أن يطلع على التحليل الأول ثم يعيد التحليل دون أن يطلع على التحليل الثاني.

*- تقدير أهمية كل قيمة من وجهة نظر معلمين التربية الإسلامية

* (الأهداف) عنصر أساسي من عناصر المناهج (للدروس) الجأ إلى دليل المعلم إذا كنت أريد تحليل الأهداف.

* الهدف..... وحدة تحليل

* - هذه الأشياء ضرورية في تحليل المناهج

المجال المعرفي

الدرس	الهدف	معرفة	فهم والاستيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم

* مجموع التكرارات يجب أن يكون = مجموع الأهداف

* ما هو المعيار الذي يجب أن أحتكم إليه من خلال معايير دولية وعالمية أو أن أرى مجموعة من الدراسات التي تناولت هذا الجانب

* كيف يبني أداة الدراسة

مثال قيمة التسامح:

أداة الدراسة هي أهم ما في الدراسة بعد أن يجيب الباحث عن الأسئلة التالية ما الأشياء المراد بتحليلها وكيف أحللها.

1- الباحث... يصمم الأداة ويقترح مجموعة من المجالات في صورة الخبرات التي مر بها وتحت كل مجال يقترح مجموعة من الفقرات التي تنتمي بكل مجال، فمن الممكن وضع المصفوفة على النحو التالي مثال:

المجالات	مجال 1	مجال 2	مجال 3	مجال 4
الفقرات	فقرات 1 2 3			

2- يستطيع إثراء الدراسة: الأداة عن طريق دراسة امبريقية تجريبية استطلاعية يحاول من خلالها أن يستطلع المادة المراد تحليلها بطريقة عشوائية ثم يري ما هي المجالات التي تضمنتها الفقرات التي تندرج تحت المجالات فشرط أساسي أن يعمل الدراسة لأنها ترجعه إلى الوقع.

3- يأخذ مجموعة من الأهداف من المحتوى المراد تحليلها ويأخذ مجالات ومن ثم فقرات.

4- بعد ذلك يستعين بعدد من المختصين والخبراء ويطلب منهم دراسة هذه المجالات ليرى صدق هذه المجالات هل يمكن تعديل أو حذف أو نقل أو إضافة فقرات أخرى جديدة.

فالباحث اعتمد على خبراته الخاصة السابقة

حاول أن يأخذ الدراسة الامبريقية الاستطلاعية

استعان بعدد من الخبراء المختصين لثبات صدق الأداة

5- أن يستقي الباحث أداته من دراسات أخرى سابقة في مجتمع دراسي، يختلف عن المجتمع الدراسي الذي تكون فيه ويمكن أن تعدلها كي تتلائم مع المحتوى أو المادة التي يحللها أو يأخذها كما هي.

6- يقوم الباحث بتعديل الأداة أو تكيفيها لتتلائم مع عنوان دراسته.

7- قد يقوم الباحث أداته من دراسات أخرى في الماجستير أو الدكتوراه.

8- قد يستقي الباحث أداته من دراسات أخرى في الماجستير أو الدكتوراه.

9- قد يستقي الأداة من الأدب الأجنبي التربوي ويقوم بترجمتها ويكتبها ويعدلها للبيئية التي تستخدمها الأداة ثم يجربها.

10- وعندما يجربها يعمل لها صدق وثبات من جديد مع ذكر من قام بالأداة والمنطقة.

الفصل السابع

الكتاب المدرسي

الفصل السابع

الكتاب المدرسي

- تعريفه
- مزاياه
- أنواعه
- أهميته
- أسس إعداده
- تقدير مدى جودته

الفصل السابع

الكتاب المدرسي

تعريفه :

تعريف ياكون سنة 1935 (Kalkon 1935)

عرف باكون الكتاب المدرسي بأنه كتاب صمم للاستخدام الصيفي وأعد بعناية من قبل خبراء متخصصين في أحد الميادين المعرفة وجهز بوسائل تعليمية مفيدة.

ميزة الكتاب المدرسي

الكتاب المدرسي يمتلك بعض الخصائص الفريدة التي تميزه عن غيره من أنواع الكتب بأنه:

1- كتاب مطبوع وغير قابل للاستهلاك.

2- كتاب له غلاف قوي.

3- كتاب يخدم أغراض تعليمية ويحمله المتعلمين بين أيديهم.

أنواعه:

* هناك ثلاثة أنواع من الكتب ظهرت في التاريخ التربية فهي:

الأول..... المتن...... يشمل الحقائق الأساسية والمعالم العامة للمادة ترتيباً منطقياً كما وردت في المقرر الدراسي.

الثاني..... المجمل..... يتناول المعالم العامة والحقائق الأساسية للمادة بشيء من التبسيط بحيث يصبح قصة أو موضوع يقرأ بقصد التذوق ومع ذلك فما زال يعيد عن التوسع.

الثالث..... المفصل...... وهو كتاب يكفي بمفرده لحسن استيعاب المادة لأنه يعالج بدرجة كافية من التوسع وهو أكبر الأنواع حجماً.

* فكل نوع من هذه الأنواع له مزاياه كما له ظروفه التي تجعله أنسب من غيره في الحالات معينة.

* كتاب المتن: هو أقدم أنواع الكتاب المدرسي عندما كان مفهوم التعليم مقصوراً على الإلمام بأوليات العلم وعندما كانت طريقة التدريس تقوم على التحفيظ التلاميذ هذه الأوليات وعندما كان علم النفس يذهبا إلى أن التعليم يجب أن يبدأ من البسيط ثم ينتقل إلى المركب.

* كتاب المجمل: حل محل كتب المتون عندما ظهر عدم فائدة الملخصات أو قلة هذه الفائدة وكان لابد من الشرح والتفصيل. فتوسع مؤلفو الكتب قليلاً وظهرت ضمن هذه الحركة الكتب التي تعالج الموضوع بطريقة السؤال والجواب التماساً للشرح والتوضيح وتخطيطاً لحدود المتن الموجز.

* تقدم التعليم وأصبح الفهم والعمق والنقد والتفكير من مطالبه فظهرت فلسفة تربوية جديدة تقول نربي للمواطنة ونعلم للحاضر والمستقبل لا للماضي ونطلب المعرفة كأداة لتوضيح الحاضر لا مجرد الاختزال وهنا ظهر المفصل في الكتب المدرسية وما زال هو السائد في الميدان.

أهمية الكتاب المدرسي :

1- يعد الكتاب المدرسي منذ كثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة في مساعدة المدرس والطالب في أداة مهمتيها في المدرسة.

2- الكتاب يمثل عنصراً لأغني عنه في أي برنامج تربوي فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرق التدريس ولعمليات التقييم.

3- وتزداد أهمية الكتاب المدرسي في الأقطار ذات الأهمية المركزية التي تعتمد فيها المدارس بدرجة كبيرة على الكتب المدرسية الموحدة.

4- كما تزداد أهمية الكتاب للطالب أو المدرس عندما يصبح الكتاب المدرسي المرجع الرئيسي في المدرسة نظراً لندرة الكتب المساعدة والدوريات والوسائل والرسوم البيانية والنماذج والأفلام الثابتة والمتحركة.

* ونظراً للتوسع في فتح المدارس بشكل خاصة في الدول النامية فلم يعد المعلم في الكثير من الأحيان الإعداد الكافي فما يجعله في حاجة شديدة إلى الكتاب المدرسي للاعتماد عليه في أداء واجبه.

أسس أعداد الكتاب المدرسي :

إن من أهم وسائل المنهج في تحقيق أهدافه الكتاب المدرسي وعليه فإن أسسه لا تختلف عن أسس المنهج بوجه عام.

وأبرز هذه الأسس:

أولاً: الأسس الاجتماعية والثقافية:

تتحدد النظرة إلى الكتاب المدرسي ووظيفته بأهداف التعليم التي تتأثر

بثقافة المادية والمعنوية وتجعل لمحتوي التعليم جانب نظري والعلمي عن التطبيق وأهداف الكتاب ومادته عن عناصر الإنتاج والنظرة إلى الثقافة على أنها مرادفا للتعليم وحدة تؤكد هذه الانفصالية فتجعل التعليم غاية في ذاته لا تتأثر مادته وكتبه بظروف الزمان والمكان.

* ومن المسلمات التربوية الحديثة الآن: إن التعليم عنصر من عناصر متشابكة مترابطة تتكون منها الثقافة وهو بذلك يتأثر بهذه العناصر ويؤثر فيها ويمكن أن تستخدم أجهزته وأدواته ومنها المدرسية ومادتها للنهوض بهذه العناصر إذا ما أحسن استخدامها وتوجيهها.

* ثم أن المؤلف ينبغي أن يراعي في الكتاب التنوع في إطار من الوحدة فالأطفال في المناطق الريفية فلا يحتاجون إلى معلومات تختلف من المعلومات التي يحتاجها التلاميذ في المدن والكتاب في نفس الوقت أداة لمساعدة التلاميذ على ترجمة الأهداف العامة للتعليم. ما أن يكتفي الكتاب بمعالجة موضوعات عامة مجردة فإنه يفعل ناحيته.

1- حاجات البيئات المتأخرة ومشكلاته.

2- حاجات البيئات المتقدمة ومطالبها.

ثانياً: الأسس التربوية والفلسفية:

إن النظرة الفلسفية للتربية لها نفس الأثر في تحديد وظيفته مادة الكتاب عرضها واستخدمها.

تتضمن النظرة الفلسفية للتربية طبيعة الفرد ومكوناته وعلاقته بالمجتمع الذي يعيش فيه ونوع الخبرة التي يتعلم منها ومعنى المعرفة وعلاقتها بهذه الخبرة ومن الملم به في التربية أن المنهج المدرسي والكتاب المدرسي وطرق التدريس

تعبر إجراءات النظريات فلسفية تتضمن بطرائق معينة بطبيعة الفرد وطبيعة المجتمع.

ينبغي النظر إلى الفرد على أنه كائن حي ينشط كوحدة ثم أنه ليس مستقلاً عن الزمان والمكان بل أنه جزء من الطبيعة والمجتمع ومن ثم فهو لا ينشط إلا إذا أثير النشاط في موقف اجتماع.

لذلك أفن التلميذ لا يتعلم أي سيء الذي يقنع به أن له وظيفة في حياته ويأتي التعليم عن طريق ممارسة هذا النشاط وبخاصة كوسيلة تمكن التلميذ من التغلب على المواقف يفترض أن يعد الكتاب المدرسي بموجب الحديث:

1- الأساس الفلسفي للتربية الحديثة وتحدد وظيفة الكتاب بأنه أداة من أدوات بناء شخصية التلميذ.

2- أن يكون الكتاب جامعاً للمادة والطريقة معاً.

3- أن يكون الكتاب أداة للإعداد للحياة في ميادينها وأداة من أدوات التطوير والتغير.

4- ثم أن الكتاب ينبغي ألا يكون محبطاً للتفكير يجب أن يكون مادته هي مادة التفكير واتساع أفاقه ومجالاته فلا تفكير دون مادة.

ولهذه الاعتبارات جميعها أثر على نظره المؤلفين والكتاب.

* النظرة الفلسفية التربوية وأثرها على الكتب الحديثة

لقد تأثرت الكتب الحديثة بالنظرة التربوية الفلسفية

1- بذلت الجهود نحو دراسة أسس المناهج وتنظيمها ووضع مفاهيمها الجديدة لها فظهرت مناهج وطرق جديدة وتتبعها وظهور كتب على

هذه الأسس الجديدة فيها معالجات جديدة من حيث الغرض والتنظيم والأسلوب.

2- كما أن الفلسفية الحديثة تجعل المؤلف ينظر إلى الكتاب على أنه أداة تربوية تحقق وظائف متعددة فيكون مرشداً للمدرس والطالب في دراسة مشكلات الحياة وأن يكون مصدراً للمعرفة ووسيلة لتفسير الحقائق ويكون حافزاً للتفكير والعمل والنشاط فيشجعهم على المناقشة ودراسة المشكلات الجارية.

ثالثاً: الأسس النفسية:

إن من أهم التطورات التي أكدتها الفلسفية التربوية الحديثة أبرزها مكانة المتعلم في العملية التربوية وبأن جعلته مركزها وقدمته إلى المادة التعليمية.

إن الفلسفة التربوية الحديثة استندت في ذلك إلى أبحاث علم النفس وتطبيقاته في مجال التعليم ودراسة نمو الإنسان في مراحله المختلفة.

* النظريات السيكولوجية الخاصة بالتعليم وأثرها على الكتاب المدرسي: فقد تأثر الكتاب المدرسي في تطوره كأداة من أدوات التعليم بالنظريات السيكولوجية بالتعليم وطبيعة الإنسان فتأثر بنظريته التدريب الشكلي والنظرية الذرية ونظرية الترابط ونظرية المجال.

* أصبح من الأمور المسلم بها التربية مراعاة تطور نظريات التعلم ومغزاها بالنسبة لتربية التلاميذ ونموها.

* الاتجاهات الحديثة في تطور العملية التعليمية في الوقت الحاضر:

1- تضمنت الاتجاهات الحديثة في تحسين التعلم كما وكيفا للعناية بدراسة الأسس السيكولوجية للكتاب المدرسي حيث أصبح من المتفق عليه

الآن أن هناك علاقة بين التعلم والنضج وبين المادة التي يتعلمها الفرد والطريقة التي يتعلم بها وبين درجة نضجه.

2- كما أن الأفراد يختلفون فيما بينهم من مرحلة إلى مراحله وفي نفس المرحلة في قدراتهم وحاجاتهم واستعداداتهم مع التسليم بأن هذه القدرات والحاجات والاستعدادات تتأثر بعوامل البيئة التي يعيشون فيها.

3- ثم أن الكتاب المدرسي يتأثر بكل التأثير في الإقبال التلاميذ عليه وشغفهم به وإفادتهم فيه ووظيفته في حياتهم ودرجة تأثيره على اتجاهاتهم وشخصياتهم بعد ذلك.

* الاعتبارات النفسية التي يجب مراعاتها عند إعداد الكتب المدرسية وفي قياسها وجودتها وهذه الاعتبارات هي:

1- درجة نضج الطالب.

2- ميول واتجاهات الطالب.

3- الفروق الفردية بين التلاميذ.

خصائص الكتاب المدرسي الجيد:

لأجل أن يحقق الكتاب المدرسي أغراضه العلمية والتربوية على أفضل وجه ممكن ينبغي أن تتوافر فيه مجموعة من الشروط والخصائص التي يمكن حصرها في ثلاث محاور هي:

المحور الأول: مادة الكتاب ومستواه:

المواصفات التي ينبغي توافرها في مادة الكتاب هي:

1- أن تكون هناك علاقة بين مادة الكتاب وتنظيمه وبين مفردات المنهج الدراسي وأهدافه.

* أن تتصف مادة الكتاب بالحداثة والدقة والعمق والشمول.

* أن يكون ما تحتويه من معلومات وحقائق ومفاهيم ومصطلحات ملائمة لمستويات التلاميذ العقلية والثقافية واللغوية في الصف والمرحلة الدراسية التي هم فيها.

* أن تكون موزعة توزيعاً عادلاً على أجزاء الكتاب وفصوله حسب أهميتها بالنسبة للتلاميذ وللمادة نفسها.

* أن تقدم للتلاميذ على العموم قدراً مشتركاً من المعارف والحقائق والمعلومات تحقيقاً لأهداف المنهج.

2- أن تراعي المعلومات والحقائق العلمية والخبرات والمهارات والأسئلة والتمرينات الموجودة في الكتاب حاجات التلاميذ وميولهم وأن تكون مرتبة بخبراتهم وحياتهم وواقع مجتمعهم وفيها مجال واسع لتنمية قدرة التفكير.

3- أن يكون الكتاب موفقاً في اختيار محتوياته من الموضوعات والأمثلة والنصوص والحقائق العلمية والمفاهيم والمصطلحات والتعاريف، والقيم، والمهارات وأن تكون التمارين والتجارب العلمية والأسئلة والنصوص فيه منوعة وشاملة وليس فيها من الغموض والتعقيد أو الأخطاء العلمية واللغوية ما يؤدي إلى تقليل أو تحديد الفوائد المبتغاة منها.

4- أن تكون الوسائل الإيضاحية والأدوات المعينة فيه على اختلاف أنواعها كالصور والرسوم والخرائط والنماذج والمخططات كثيرة ومتنوعة وحديثة وأن يكون الهدف المتوخي فيها تبسط محتويات الكتاب وترجمة المفاهيم والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسي للتلميذ تحقيق للفهم وتثبيت للمعلومات.

5- أن تتصل محتويات الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة له في نفس المادة لئلا يهمل التلميذ ما تعلمه من معلومات وخبرات في سنوات أو مرحلة دراسية سابقة وإنما أن يجعل هذه المعلومات والخبرات أساساً يعتمد عليه في مراحل دراسته اللاحقة.

كما ينبغي أن يراعي الكتاب الترابط والتسلسل والتماسك في مادته وتكامله مع مواد الموضوعات الأخرى ذات العلاقة كارتباط التاريخ بالجغرافيا مثلاً أو ارتباط فروع اللغة العربية بعضها ببعض.

6- أن يوفر الكتاب القراءة في نهاية كل فصل من فصوله أو في نهايته قائمة مختارة من الكتب والمراجع والمصادر والدوريات التي يمكن أن يرجع إليها التلميذ في قراءته الخارجية لإجراء معلوماته وتوسيع إقامة أو تعميق معارفه وتنويع خبراته.

كما ينبغي أن يشتمل الكتاب على قائمة أو دليل بالمصطلحات والمفاهيم غير المألوفة وأسماء والأعلام والمدن الرئيسية وغير ذلك من المعلومات التي يحتاج إليها التلميذ.

* وصف الكتاب المدرسي في وقتنا الحاضر من الجوانب التالية الفنية اللغوية الإخراج النفسية التربوية العلمية.

1- الناحية اللغوية: أن الكتاب في وقتنا الحاضر يعني في لغتنا وأسلوبه بتبسيط المفاهيم والمصطلحات العلمية والتعابير الفنية ويحاول تفسيرها بما يتفق ومستويات التلاميذ العقلية واللغوية.

2- الناحية النفسية التربوية: موضوعات الكتاب وفصوله وأبوابه منظمة تنظيماً من حيث من الباحثين السيكولوجية والتربوية فلغة الشرح والتوضيح فيه ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث السهولة والدقة والوضوح.

حيث تكون هناك علاقة تامة بين مادة الكتاب وتنظيمه وبين مفردات المنهج الدراسي وأهدافه فالمادة الدراسية تتسم في وقتنا الحاضر بالحداثة والدقة والشمول والعمق، فعناصر المحتوى من معلومات وحقائق ومفاهيم ومصطلحات ملائمة لمستويات التلاميذ العقلية والثقافية واللغوية في الصنف والمرحلة التي هم فيها.

فالمادة الدراسية موزعة توزيعاً عادلاً على أجزاء الكتاب وفصوله حسب أهميتها بالنسبة للتلميذ وللمادة نفسها فهي تقدم للتلاميذ على العموم قدراً مشتركاً من المعارف والحقائق والمعلومات تحقيقاً لأهداف المنهج.

3- الناحية الإخراجية:

* الكتاب في وقتنا الحاضر يتميز في شكله العام بأنه أنيق المظهر جذاب الشكل ملائم الحجم جيد الورق واضح الحروف متقن الطباعة متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات خالياً من الأخطاء اللغوية والمطبعية.

* كما يتصف بأنه واضح الصور والرسوم والخرائط والبيانات، جميل الغلاف، متين التجليد موفقاً باختيار اسمه وعنوانه الرئيسي للتلاميذ ومغرياً لهم بقراءته والاعتماد عليه في المذكرة والدروس.

4- الناحية الفكرية: تتصف المعلومات والحقائق العلمية والخبرات والأسئلة والمهارات والتمرينات الموجودة في الكتاب بأنها تراعي حاجات التلاميذ وميولهم وهي مرتبطة بخبراتهم وحياتهم وواقع مجتمعهم وفيها مجال واسع لتنمية قدرة التفكير لديهم.

الكتاب المدرسي والخبرات التعليمية:

الوسائل التعليمية الإيضاحية والأدوات المعينة فيه على اختلاف أنواعها كالصور والخرائط والنماذج والمخططات كثيرة ومتنوعة وحديثة والهدف منها تبسيط محتويات الكتاب وترجمة المفاهيم والمعلومات المجردة فيه إلى الواقع الحسي للتلميذ تحقيق للفهم وتثبيتاً للمعلومات.

مصادر ومراجع الكتاب المدرسي:

يتوفر في الكتاب المدرسي في نهايته قائمة مختارة من الكتب والمراجع والمصادر والدوريات التي يمكن أن يرجع إليها التلميذ في قراءته الخارجية لإثراء معلوماته وتوسيع إفاقة وتعميق وتنويع خبراته.

الأسباب التي تقلل من قيمة الكتاب المدرسي:

من المتعدد اعتبار جميع جوانب الكتاب المدرسي لها قيمة متساوية وعليه يحكم على الكتاب كوحدة متماسكة وليس كأجزاء منفصلة إذا كانت الوسائل التعليمية للكتاب مستوفية جميع الشروط المطلوبة من الناحيتين الفنية والعلمية

ولكنها معروضة بطريقة تقلل من شأنها وقيمتها وكانت البيانات المرفقة غير واضحة ولا تدل على ما يعنيه المؤلف فإن ذلك يقلل من قيمته الكتاب.

وإذا كانت المادة تتسم بالدقة وتراعي الأمانة العلمية ولكنها تفتقر للأسلوب المشوق الواضح فإن ذلك يؤدي إلى التقليل من قيمة الكتاب.

استماره لتقدير قيمة الكتاب المدرسي أي تقويمه:

أذ في لأمكان استخدام استماره لتقدير مستوى الكتاب وقيمته من خلال تحليله اعتماداً على (53) فقرة موزعه على أربعة مجالات هي:

- كفايه المؤلف من الناحية العلمية.
- تقدير محتوى الكتاب.
- تقدير المعينات على استخدام الكتاب.
- تقدير شكل الكتاب وأخراجه

وفي أدناه هذه الأستماره بمجالاتها وفقراتها:

استماره تقدير الكتاب المدرسي

المجالات وفقراتها	البدائل				
	ممتاز	جيد جداً	جيداً	مقبول	ضعيف
1- تقدير كفاية المؤلف:					
1-					
(أ) كفاية المؤلف من الناحية العلمية.					
(ب) كفاية المؤلف من الناحية التربوية.					
(ج) كفاية المؤلف من حيث خبراته الفعلية في المادة التي ألف فيها الكتاب.					
2- انعكاس كفاية المؤلف العلمية والتربوية والميدانية في الكتاب.					
3-					
(أ) حظ الكتاب من التجريب العلمي في الميدان.					
(ب) حظ الكتاب من الأساس النظري التربوي السليم الذي يقوم عليه.					
(ج) حظ الكتاب من النتائج المباشرة للتدريس الفعلي وإعداد الدروس.					
4-					
(أ) وضوح ظروف المجتمع واتجاهاته الثقافية في مقدمة الكتاب.					

(ب) ترجمة هذه الظروف والاتجاهات في محتوى الكتاب والمعينات على استخدامه.					
(ج) درجة صدق المؤلف في تحديد هذه الظروف والاتجاهات.					
5-					
(أ) درجة وضح وجهة النظر التربوية أو الفلسفية التي بني عليها الكتاب (في مقدمته أو دليله).					
(ب) تشبع محتوى الكتاب والمعينات على استخدامه بهذه الفلسفة أو وجهة النظر التربوية.					
(ج) تمشي هذه الفلسفة أو وجهة النظر التربوية مع الاتجاهات الحديثة في التربية.					
6-					
(أ) وضوح أهداف المرحلة التعليمية والمادة التي ألف فيها الكتاب مقدمته.					
(ب) تشبع محتوى الكتاب والمعينات على استخدامها بأهداف المرحلة التعليمية وأهداف المادة التي ألف فيها الكتاب.					
(ج) صدق هذه الأهداف مع الأهداف الحقيقية المقررة للتعليم بالفعل.					

-7					
(أ) وضوح قوانين التعلم التي قام عليها الكتاب في مقدمته.					
(ب) تشبع محتوى الكتاب ومعيناته بهذه القوانين.					
(ج) تمشي هذه القوانين مع أحدث نظريات التعلم.					
-8					
(أ) وضوح مطالب نمو التلاميذ وخصائصهم في المستوى الذي ألف له الكتاب في مقدمته.					
(ب) مراعاة الكتاب في محتواه ومعيناته لهذه المطالب والخصائص.					
(ج) مدى اتفاق المطالب والخصائص التي عبر عنها الكتاب مع الدراسات الحديثة لعلم نفس الطفولة والمراهقة.					
-9					
(أ) وحدة أسلوب الكتاب وسلامته.					
(ب) مدى جاذبية هذا الأسلوب للتلاميذ.					
2- تقدير محتوى الكتاب:					
-10					
(أ) مدى مناسبة حجم الكتاب لنصيب					

مادته في خطة الدراسة (الوقت المحدد لدراسة المادة في الجدول الدراسي). (ب) مدى جاذبية هذا الأسلوب للتلاميذ. -11 (أ) مدى تناسب توزيع أجزاء الكتاب (فصوله أو وحداته) حسب أهميتها (للتلاميذ، تطورات المجتمع وفي المادة ذاتها). (ب) مدى التناسب في التوزيع بين حجم مادة الكتاب ووسائل الإيضاح التي وردت فيه والمعينات السيكولوجية على استخدام علم أساس من التلاميذ وحاجاتهم وطبيعة المادة). 12- مدى مناسبة طريقة عرض مادة الكتاب من الناحية السيكولوجية. 13- دقة مادة الكتاب. 14- وضوح مادة الكتاب. 15- حداثة مادة الكتاب. 16- شمول الكتاب لمعلومات المادة وحقائقها الأساسية (على مستوى الصف الذي ألف له). 17- الاستخدام الاجتماعي لمادة الكتاب (ربط مادة الكتاب بمشكلات المجتمع وتطبيقها في مواقف الحياة).					

18- اهتمـام الكتـاب بتزويـد التلاميـذ بالمفـاهيم والاتجاهـات والقـيم والعادات.					
19- والمهـارات اللازمـة للحيـاة (علـى مستوى التلاميذ ووفق طبيعة المادة).					
20- تحرير مادة الكتاب.					
21- مناسبة لغـة الكتـاب للتلاميـذ (مـن حيث السهولة).					
22- مناسبة الكتاب بتبسيط المـصطلحات والتعبيرات الفنية وتفسيرها.					
23- اهتمام الكتاب بتبسيط المـصطلحات والتعبيرات الفنية وتفسيرها.					
24- اتصال مادة الكتاب بخـبرات الهـدف من دراسته في ذهن التلاميذ.					
25- اهتمـام الكتـاب بوضـع التلاميـذ في مواقف تهمهـم ويجـدون في مـا عونـا عن مواجهتها وحلها.					
-26					
(أ) اهتمـام الكتـاب بتواضـع التلاميـذ في مواقف تهمهم ويجدون في مادته عونـا عن مواجهتها وحلها.					

27-					
(أ) مراعاة الكتاب للمقرر الدراسي.					
(ب) اهتمام الكتاب في عرضه وتنظيمه بتحسين المقرر الدراسي.					
28- اتصال محتوى الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة له في نفس المادة.					
29- اهتمام الكتاب بربط محتواه بالمواد الدراسية الأخرى لنفس الصف.					
30-					
(أ) كفاية وسائل الإيضاح في الكتاب.					
(ب) تنوع وسائل الإيضاح في الكتاب.					
(ج) مناسبة وسائل الإيضاح لمستوى التلاميذ.					
(د) وضوح وسائل الإيضاح.					
(هـ) دقة وسائل الإيضاح.					
(و) حداثة وسائل الإيضاح (تمشيها مع أحداث المبتكرات في ميدان الوسائل المعينة على التدريس).					
(ز) اتصال وسائل الإيضاح اتصالاً مباشراً بنص الكتاب.					
(ح) تناسب توزيع وسائل الإيضاح في الكتاب.					

3- تقدير المعينات على استخدام الكتاب:					
33- كفاية المعينات الواردة في صدر الكتاب (قائمة المحتويات، قائمة الخرائط، قائمة الصور والرسوم).					
34- كفاية المعينات الواردة في آخر الكتاب (الكشاف الملحق- معجم الألفاظ الصعبة).					
35- كفاية مخططات الفصول أو الوحدات الواردة في الكتاب.					
36-					
(أ) كفاية نواحي النشاط التي يوصي الكتاب القيام بها بحكم اتصالها بمادته.					
(ب) تنوع نواحي النشاط التي يوصي الكتاب القيام بها.					
(ج) جدية نواحي النشاط التي يوصي الكتاب القيام بها.					
37-					
(أ) كفاية قوائم المراجع والكتب الواردة في الكتاب للإطلاع للتلاميذ.					
(ب) مناسبة المراجع والكتب المشار إليها في الكتاب للتلاميذ.					
(ج) اختلاف مستويات المراجع والكتب					

المشار إليها في الكتاب لمقابلة الفـروق الفردية بين التلاميذ.					
-38					
(أ) كفاية أسئلة الكتاب في معاونة التلاميذ على استيعاب مادة الكتاب وفهمها.					
(ب) كفايـة الأسـئلة في استـشارة تفكـير التلاميذ وتطبيق ما تعلموه في الكتاب على مواقف الحياة.					
(ج) مناسبة الأسئلة للصف الذي ألف لـه الكتاب.					
(د) دقة صياغة الأسئلة ووضوحها.					
(هـ) تنـوع الأسـئلة مـن حيـث الـصياغة والنـوع (أسـئلة موضـوعية، وأسـئلة مقال).					
(و) تنوع الأسئلة على نحو يقابـل الفـروق الفردية بين التلاميذ.					
(ز) تناسب توزيـع الأسـئلة علـى أجـزاء الكتاب.					
-39					
(أ) اختـصار الملخـصات الـواردة في آخـر فـصول الكتـاب أو وحداتـه (إن وجدت).					

(ب) شمول الملخصات الواردة في آخر فصول الكتاب أو وحداته (إن وجدت).					
(ج) كفاية ملخصات فصول الكتاب في معاونة التلاميذ على استرجاع الأفكار الهامة في الكتاب.					
(د) كفاية ملخصات فصول الكتاب في معاونة التلاميذ على إدراك بعض المغازي والمفاهيم الهامة.					
وشرحها شرحاً مناسباً للمدرس الذي يستخدمه.					
(ب) كفاية دليل المعلم (إذا لزم) في توجيه المدرس إلى الطرق والوسائل الفعالة المؤدية إلى حسن استخدام الكتاب المدرسي وحسن تدريسه.					
4- تقدير شكل الكتاب وإخراجه					
40-					
(أ) مناسبة حجم الكتاب للطلاب.					
(ب) تناسب طول الكتاب مع عرضه وسمكه.					
41-					
(أ) رسم البنط (شكل الحرف) المستخدم في الكتاب.					

(ب) حجم البنط المستخدم في الكتاب (بالنسبة لمستوى التلاميذ).					
(ج) وضوح البنط وحدة استخدامه.					
42-					
(أ) مناسبة المسافات بين الكلمات					
(ب) مناسبة المسافة بين السطور.					
43-					
(أ) مناسبة طول السطر (للتلاميذ).					
(ب) عرض الهوامش.					
44- تميز فقرات الكتاب.					
45- كفاية التشكيل وفق المستوى المقرر.					
46- سلامة الكتاب من الأخطاء المطبعية في الحروف والتشكيل.					
47-					
(أ) دقة الحفر (الزنكغراف).					
(ب) مناسبة وضع الصور والرسوم والخرائط في الصفحات (من الناحية الفنية المطبعية).					
(ج) مناسبة وضع الصور والرسوم والخرائط بالنسبة للمادة المتصلة بها.					
(د) وضوح الصور والرسوم والخرائط في الكتاب.					

-48 (أ) تميز العناوين ووضوحها. (ب) الثبات في طريقة كتابة العناوين وحروفها.					
-49 (أ) مناسبة ورق الكتاب من حيث الوزن. (ب) مناسبة ورق الكتاب من حيث اللون. (ج) مناسبة ورق الكتاب من حيث درجة لمعانه.					
50- جودة تدبيس الكتاب.					
51- متانة تجليد الكتاب.					
52- قص الكتاب (تشطيبه).					
-53 (أ) مناسبة ألوان الغلاف وجاذبيتها للتلاميذ. (ب) جودة ورق الغلاف. (ج) هندسة شكل الغلاف.					

الفصل الثامن

نماذج لدراسات تطبيقيه حول تحليل محتوى الكتب المدرسه

الدراسه الأولى

- أنموذج تطبيقي لأجراءات تحليل محتوى كوسيلة لتقويم اسئلة امتحانيه نهائيه في ماده التاريخ للصفين الأول والثاني المتوسط في العراق

الدراسه الثانيه

- نموذج تطبيقي لتحليل محتوى كراسات الخط العربي للمرحلة الأبتدائية في الأردن.

الدراسه الأولى:

انموذج تطبيقي: تحليل محتوى كتب التاريخ في المرحلة المتوسطه في العراق

اجراءات الدراسه:

- عينة البحث
- أداة البحث- المحكات
- منهجية البحث

وصف الكتب المدرسية

* وصف الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للصف الأول المتوسط
* وصف الكتاب المدرسي لمادة التاريخ للصف الثاني المتوسط

تحليل الكتب المدرسية

* تحليل المحتوى الدراسي لمادة التاريخ للصف الأول المتوسط
* تحليل المحتوى الدراسي لمادة التاريخ للصف الثاني المتوسط

تحليل الأسئلة الواردة في فصول كل كتاب

* عرض المحكات
* تحليل الأسئلة لمادة التاريخ للصف الأول المتوسط
* تحليل الأسئلة لمادة التاريخ للصف الثاني المتوسط

نموذج تطبيقي(1):

(تحليل محتوى كتب التاريخ في المرحلة المتوسطة في العراق)

تستهدف الدراسة معرفة مدى تحقيق أسئلة الكتب المقررة للمرحلة المتوسطة في العراق في عام 1999 – 2000 للأهداف التربوية المبتغاة منها ومدى تغطيتها لفئات تصنيف بلوم B. Bloom في المجال المعرفي.

حيث يفترض أن تكون أسئلة الكتب قادرة من خلال محتوى أنماطها على تنمية مختلف مستويات التفكير عند الطالب وبخاصة العليا منها.

في مثل هذه الدراسة يساعدك تطوير أنماط الأسئلة الكتب العينة، وقد تم الاكتفاء بعرض المنهجية التي انبعث في التحليل كنموذج يمكن أن يساعد على تدريب القارئي الطالب/ المعلم على اكتساب مهارة تحليل المحتوى.

منهجية الدراسة:

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بشكل تصدي وشملت الأسئلة الموجود في فصول كتابي التاريخ للصفين الأول والثاني المتوسط.

إدارة البحث:

حددت الدراسة القائمة بعض المواصفات (المحكات) التي ينبغي توافرها في الأسئلة كإدارة تم في ضوئها تقويم الأسئلة الامتحانية لمادة التاريخ.

طريقة انتقاء المحكات:

أولاً: تم توزيع استبيان على عدد من مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في

محافظة بغداد وتمت الاستجابة عن (100) استبيان من مجموع 150 وقد تضمن الاستبيان سؤالين مفتوحين.

ثانياً: فرغت الاستجابات التي وردت في الاستمارات التي مثلت مواصفات، الأسئلة (المحكات) ثم درجة المحكات حسب نسبها المئوية.

ثالثاً: وقت المحكات من وجهة نظر المدرسات والمدرسين والأدبيات والبحوث السابقة في هذا المجال ثم وزعت المحكات على عدد من مدرسي طرق التدريس والتقويم والقياس في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية بجامعة بغداد والجامعة المستنصرية وفيه عرض للمحكات بشكلها الأولي.

وقد أجريت بعض التعديلات في تحديد بعض المحكات ودمج البعض الآخر، فأصبحت بشكلها النهائي الذي يشتمل على:

1- الشمول.

2- الصدق.

3- الموضوعية.

4- نسبة التغطية لفئات تصنيف بلوم في المجال المعرفي.

5- بعض النواحي الفنية.

منهجية البحث في تحليل أسئلة الكتاب:

1- وصف الكتاب المدرسي في مادة التاريخ للصف الأول المتوسط من حيث محتواه وحجمه وكذلك وصف الكتاب المدرسي في مادة التاريخ للصف الثاني المتوسط من حيث محتواه وحجمه.

2- تحليل المحتوى الدراسي للكتابين المقررين:

أ- تحليل الكتاب إلى فصول وعناوين رئيسية وثانوية.

ب- استخراج المساحة التي يحتلها كل عنوان واستخراج نسبة مساحتها بالنسبة للمحتوى الدراسي بأكمله (مساحة الكتاب مطروحاً من عدد صفحاته حجم الفراغات والمقدمة والأسئلة في نهاية الفصول والفهارس).

3- تحليل الأسئلة

تم التحليل في ضوء المحكات الآتية:

الشمول- الصدق- الموضوعية- مطابقة الأسئلة مع محتوى الكتاب النواحي الفنية.

وصف كتاب التاريخ

اسم الكتاب: التاريخ القديم للوطن العربي

الصف: الأول المتوسط

السنة: 2000

يتألف الكتاب من 128 صفحة تضم بينها فصول وقد تراوح عدد صفحات الفصول بين (5) صفحات إلى (18) صفحة وينتهي كل فصل من هذه الفصول بأسئلة عامة حول الفصل.

الفصل الأول: من (ص4- ص13) ويتضمن عصور ما قبل التاريخ في الوطن العربي، إنسان النيانستال وخبراته. الإنسان العاقل، العصر الحجري الوسيط، العصر الحجري الحديث (عصر الثورة الزراعية)، كيف يعيش الإنسان القديم.

الفصل الثاني: من (ص 14- ص 33) ويحتوى هذا الفصل على ما يأتي: العصور التاريخية في الوطن العربي، انبثاق الحضارات الأولى في الوطن العربي، فجر الحضارة ومنها التعدين، الفنون الجميلة، النقش على الأختام، فن العمارة، الكتابة- الكتابة السومرية- الكتابة الصورية- الكتابة السمارية- الكتابة المصرية- (الهيروغليفية) الحضارة السومرية- السومريون، عصر فجر السلالات، الحياة الدينية، المعابد والزقورات.

الفصل الثالث: من (ص 34- 43)

العصور الجليدية وتأثيرها على هجرة الأقوام العربية من شبه الجزيرة العربية، الأكديون. نظام الحكم في العصر الأكدى، التجارة في العصر الأكدى، الغزو الأجنبي، تحرير البلاد وطرد الكوتيين منها، سلالة أور الثالثة.

الفصل الرابع: من (ص 44- 55)

الأموريون، الأموريون في واد الرافدين، العصر البابلي القديم (2000 ق. م- 1600 ق. م) حمرابي، الكاشيو، الأشوريو، أصلهم، تاريخهم، الجيش، العمارة، الحروب مع العبرانيين، توحيد بلاد أشور ومصر، مكتبة أشور بانيبال، سقوط الإمبراطورية الأشورية، الدولة الكلدانية، العصر البابلي الحديث، نيوخذ نصر، عهود السيطرة الأجنبية.

الفصل الخامس: من (ص 56- ص 63)

الكنعانيون- الفينيقيون، حضارة الكنعانيين، دويلات المدن الفينيقية، دور الفينيقيين في نشر حضارات الوطن العربي القديمة، المدن الفينيقية في المغرب العربي، دولة قرطاجنة.

الفصل السادس: من (ص 64- ص 72)

مصر القديمة، عصر ما قبل الأسرات والمملكة القديمة، ما هي الأهرامات؟ الدولة الوسطى، من أهم الهكسوس؟ المملكة الحديثة (أخناتون، الحضارة المصرية، الكتابة، معارف المصريين).

الفصل السابع: من (ص 73- ص 85)

اليمن بلاد العرب السعيدة

طبيعتها، اليمن موطن حضارة قديمة، نظام الحكم، النظام الاجتماعي، الخط المسند، النقود، النشاط الاقتصادي، الصناعة، التجارة، انتشار أهل اليمن، العمارة، الحميريون 110 ق.م- 252م، غزو الأحباش لليمن، نهاية حكم الأحباش في اليمن. دولة كندة.

الفصل الثامن (ص 86- ص 91)

الغزو الأجنبي للوطن العربي- الغزو الأجنبي للوطن العربي، ظهور الاسكندر، دوافع الغزو اليوناني، سير الغزو، احتلال العراق الغزو الروماني للوطن العربي، الغزو الحبشي لليمن، السيطرة الساساتية.

الفصل التاسع (ص 92- ص 101)

الدويلات العربية قبل الإسلام، دولة الأنباط، أصل الأنباط علاقاتهم الدولية، دولة تدمر، علاقاتها بالرومان، زنوبيا وتوسع التدمريين، المناذرة، علاقة المناذرة بالفرس، الخساسنة، علاقة الخساسنة بالروم، الحضر، نشؤوها وتوسعها، أشهر ملوكها، ديانتهم، آثارها.

الفصل العاشر (ص 102- 117)

المظاهر الحضارية القديمة في الوطن العربي- المعتقدات الدينية، صفات

ديانة قدماء العرب، أبرز المعتقدات، العبارات والشعائر الدينية، المعابد والبنايات الدينية، نظام الحكم، الجيش، القوانين، المجتمع العمارة، الفن.

وصف كتاب التاريخ:

اسم الكتاب: التاريخ العربي الإسلامي

الصف: الثاني متوسط

السنة: 2000

يتألف الكتاب من 112 صفحة تضم بينها سبعة فصول وقد تراوح عدد صفحات الفصول بين 5 صفحات و 22 صفحة وينتهي كل فصل من هذه الفصول بأسئلة عامة حول الفصل.

الفصل الأول: يتكون من (10) صفحات تتضمن العرب قبيل ظهور الإسلام (مقدمة).

أحوال العرب قبل ظهور الإسلام، الحالة السياسية، معركة ذي قار، الأحوال الاقتصادية، الرعي والزراعة، التعدين والصناعة، التجارة، الأسواق، التجارة الدولية، الحالة الاجتماعية، معارف العرب، الشعر، الإنساب والأخبار، اللغة، أديان العرب، مكة، سيادة قريش، سكان مكة، دار الندوة، الوظائف المدنية، تجارة مكة، الإيلاف، القوافل وأسئلة الفصل الأول.

الفصل الثاني: (12) صفحة- الدعوة الإسلامية في الدور المكي أسرة الرسول، عبد المطلب، نشأة الرسول، زواجه من خديجة، إعادة بناء الكعبة، التعبد والتأمل في أحوال قومه، نزول الوحي، أسس الإسلام، تبليغ الدعوة، تطور الدعوة الإسلامية بالمرحلة السرية. المرحلة العلنية، المحافظون، أساليب المعارضة، ثبات الرسول (ﷺ)، الهجرة إلى الحبشة، ازدياد الاضطهاد والمقاطعة،

محاولة نشر الدعوة، انتشار الدعوة في يثرب، بيعة العقبة، الهجرة إلى يثرب، أسئلة الفصل.

الفصل الثالث: (22 صفحة) الدعوة الإسلامية في الدور المدني. ويتضمن هذه الفصل أسس تنظيم المدينة 1- وثيقة المدينة 2- وحدة الأمة 3- عقيدة واحدة وسلطة مركزية، الرسول يبتدأ العمل لتحقيق أهدافه: أولاً- بناء المسجد ثانياً- المؤاخاة، ثالثاً- تحويل القبلة، تثبيت دولة الإسلام والدفاع عنها، الأخطار المهددة وفرض الجهاد، الكفاح ضد مشركي قريش معركة بدر 2 هـ: أهميتها، معركة أحد 3 هـ، غزوة الخندق، الموقف من اليهود بنو النضير، بنو قريضة، دخول القبائل الحجازية في الإسلام، صلح الحديبية، الأوضاع بعد الخندق، الرسول ( ) يريد الحج، المفاوضة، أهميته: تحرير خيبر، الصراع مع البيزنطيين، الرسول يزور الكعبة، العودة إلى مكة، إزالة الأوثان، معاملة أهل مكة، أسلام الجزيرة العربية، أسئلة الفصل الثالث.

الفصل الرابع: (16 صفحة)

الدولة العربية الإسلامية في العصر الراشدي 11 هـ - 41هـ، مهام الخلافة، تثبيت الوحدة السياسية، موقف الخلافة، تحرير العرب من السيطرة الاستعمارية واستكمال، الوحدة، الفرس والروم، الجهود الأولى للتحرير: معركة اليرموك، إكمال تحرير الشام، تحرير مصر، تحرير العراق، معركة القادسية، تحرير منطقة البصرة، تحرير الأحواز، اغتيال الخليفة عمر (ﷺ). أسئلة الفصل الرابع.

الفصل الخامس: (**10** صفحات) الدولة العربية الإسلامية في العصر الأموي من سنة **41** هـ- **32** هـ

أولاً: مرحلة التأسيس، ومن أهم ما تم إنجازه في هذه الفترة: 1- مواصلة تحرير أقطار المغرب العربي وإكمال تحقيق الوحدة العربية، علاقة العرب

بالعالم. انتشار الإسلام في المشرق والمغرب، أ. السند، ب. خراسان، انتشار الإسلام في الأندلس 2- تحقيق الاستغلال الاقتصادي 3- صيانة اللغة العربية وتحقيق الوحدة الفكرية، ثانياً: مرحلة الازدهار، 1- الحركة العمرانية 2- الحركة الفكرية 3- النظام الاقتصادي. أسئلة الفصل.

الفصل السادس: ويتكون من (20 صفحة) ويتناول الدولة العربية في العصر العباسي 132 هـ- 656 هـ.

نشوء الحزب العباسي، انتقال العاصمة إلى العراق، بناء بغداد 145 هـ أهمية الموقع، المباشرة ببناء العاصمة، تنظيم الإدارة، الشعوبية والزندقة. العلاقات الخارجية، المغرب العربي، النفوذ الأجنبي، الأمين والمأمون، الحالة الاقتصادية، الدواوين، الأسواق، حالة المجتمع، الحركة الفكرية: الدولة العربية الإسلامية والأخطار الخارجية، سيطرة البويهيين، ظهور السلاجقة الغزو الصليبي، وصولهم إلى فلسطين ومذبحة بيت المقدس، تنبه العرب وتكتلهم، نور الدين زنكي وجهود، في الوحدة، صلاح الدين الأيوبي، معركة حطين واسترجاع بيت المقدس، الصليبيون يجهزون حملات جديدة فاشلة، شهامة صلاح الدين، العرب يواصلون جهودهم في طرد الصليبيين، محاولات الصليبيين نتائج الحروب الصليبية ثم عصر النهضة للناصر لدين الله: الفترة، المستنصر وبناء المدرسة المستنصرية، ظهور المغول، تقدم المغول إلى العراق وسقوط بغداد 656 هـ (1258 م) وأسئلة الفصل.

الفصل السابع: ويتألف الفصل الأخير من (5 صفحات) يتناول العرب والعالم. أثر الإسلام في توحيدهم، العرب يحملون رسالتهم إلى العالم، دورهم في تقدم الحضارة، أثرهم في النهضة الأوربية، دور العرب في الأندلس، دور صقلية وأسئلة الفصل.

تحليل المحتوى الدراسي للصف الأول المتوسط

ذكر في وصف الكتاب أن كتاب التاريخ للصف الأول المتوسط يتألف من (128) صفحة، إلا أن الدراسة القائمة احتسبت مساحة المحتوى الدراسي لمادة التاريخ 36 و 47 صفحة فقط بعد أن طرحت منه (64 و 70) احتلتها الخرائط والصور والفراغات ومنها المقدمات 3 صفحات ومجموعة الأسئلة في نهاية الفصول الدراسية 11 صفحة وفهرس الكتاب 7 صفحات وصفحتان فارغة في نهاية الكتاب. ويحتوي الكتاب المقرر على عشر فصول، احتوى الفصل الأول على (13) عنواناً و (19) عنواناً في الفصل الثاني ثم (8) عناوين في الفصل الثالث و (24) عنواناً في الفصل الرابع و (14) عنواناً في الفصل الخامس و (15) عنواناً في الفصل السادس و (28) عنواناً في الفصل السابع و (9) عناوين في الفصل الثامن و (16) في الفصل التاسع و (26) عنواناً في الفصل العاشر. وبذلك أصبح الكتاب بأكمله يحتوي على (172) عنواناً لمحتوى مادة التاريخ ومجموع أسئلة وانتماء ميولها (94) في الصف الأول المتوسط.

تحليل المحتوى الدراسي للصف الثاني المتوسط:

إن كتابة التاريخ للصف الثاني المتوسط يتألف من (112) صفحة، إلا أن هذا البحث احتسبت مساحة المحتوى الدراسي لمادة التاريخ 42 و 64 مطروحاً منها 58 و 47 صفحة احتلها غير المحتوى الدراسي بما فيه الصور والفراغات ومنها 3 صفحات المقدمات وصفحتان فهرست الكتاب و 3 صفحات فارغة في آخر الكتاب و 12 صفحة أسئلة الفصول.

يحتوي الكتاب على سبعة فصول احتوى الفصل الأول على 22 عنواناً والفصل الثاني على 26 عنواناً والفصل الثالث على 31 عنواناً والفصل الرابع

على 25 عنواناً والفصل الخامس على 14 عنواناً والفصل السادس على 37 عنواناً وأخيراً الفصل السابع وقد احتوى على 7 عنوانات وبذلك يؤلف مجموع العنوانات 162 عنواناً، وبلغ مجموعة الأسئلة فيها (105).

تحليل الأسئلة وفق المحكات التي حددها البحث

1- محك الشمول:

أن تكون الأسئلة ممثلة لجميع مفردات الكتاب المقرر وليس من الضروري وجود كل مفردة ولكن يجب أن تكون شاملة بحيث يحقق صلاحية صحتها والشمول في هذه الدراسة هو مدى شمولها للمحتوى الدراسي المقرر. حيث ستحدد نسبة شمول الأسئلة من خلال جمع مساحات العنوانات التي سئل الطلبة عنها. ومن قسمة هذه المساحات على المساحة الكلية للمحتوى الدراسي يتم الحصول على نسبة الشمول. ومن نسبة العنوان في المحتوى الدراسي ونسبتين التكرارات في الأسئلة حصلت الدراسة على معامل الارتباط بينهما.

2- محك الصدق:

تكون الأسئلة صادقة بقدر ما تستطيع قياس ما يراد منها قياسه أن هذا المحك استخدام للإجابة استخدام للإجابة عن الأسئلة التالية:

أ- ما هي أنماط الأسئلة؟هل يحقق نمط السؤال الأهداف المنهجية الخاصة لمادة التاريخ في الصفوف الأولى والثانية المتوسطة؟ والأهداف المنهجية العامة لمادة التاريخ التي لها ارتباط منطقي بالأهداف العامة للتربية؟

ب- ما هي العمليات العقلية التي تتضمنها الأسئلة؟ هل هي من نوع واحد أم أنواع متباينة؟ هل تحفز الطالب على التذكر؟ أم على ممارسة أنواع

أخرى من التفكير؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب ما يأتي:

أولاً: تحديد لأنماط الأسئلة

تعد مهارات وضع الأسئلة مقياس الكفاءة الجيدة في التدريس بل أن فن وضع الأسئلة هو المهارة الأساسية في التدريس. ويرى كالكر واشنر Gallagher, Aschner أن نوع التفكير الذي ينهمك فيما لطلبة يعتمد على نوع الأسئلة التي يستخدمها المدرس.

ولما كانت صياغة الأسئلة هي عمل المدرس الأساسي ومهارته الأولى، وهذه المهارة تدور حول محور مهم هو أنظمة تصنيفها، بما يراعي مستوى تفكير الطالب وتحصيله والأهداف التربوية، فقد وضع بعض الباحثين عدداً من الأنظمة لتصنيف أنواع الأسئلة المستخدمة في التدريس ويقسمها كال Gall إلى نوعين:

1- أنظمة عامة تصنف الأسئلة بموجبها دون اعتبار لمادة الدرس ومرحلة الدراسة مثل نظام بلوم.

2- أنظمة خاصة بمادة درس محدد ولمرحلة دراسية محددة كأن يكون النظام خاص بأسئلة العلوم أو التاريخ.

وفيما يأتي نماذج لتلك الأنظمة:

تصنيف جمعية معلمي المواد الاجتماعية في مدينة نيويورك للأسئلة:

1- أسئلة التحليل أو التفكير الناقد.

2- أسئلة المقارنة.

3- الأسئلة التقويمية أو المثيرة للتفكير.

4- أسئلة العلاقات أو السبب والنتيجة.

5- الأسئلة الشخصية.

6- الأسئلة الوصفية.

تصنيف شرايبر Schreiber لأسئلة المواد الاجتماعية

1- تذكر الحقائق.

2- ترتيب الحقائق حسب تسلسل معين.

3- إجراء المقارنات.

4- تمييز الحقائق التي تدعم.

5- عمل استنتاجات.

6- التأمل في المخرجات.

7- تمييز الجزء الرئيسي أو الأجزاء المهمة.

8- وضع أحكام معنوية.

9- وضع أحكام مبنية على الخبرة الشخصية.

10- تقويم نوعية المراجع.

11- تقويم كفاية البنايات.

12- وصف المواقف.

13- تعريف وتوضيح المعلومات.

14- استعمال الكرة الأرضية.

15- استعمال الخرائط.

16- معلومات غير مكتشفة وأثاره أسئلة للدراسة.

أما التصنيف الذي استخدمه البحث الحالي لأنماط الأسئلة فقد اعتمد على تحليل عينة مساوية لـ 28.99٪ من المجتمع الأصلي لأسئلة البحث، والذي كشف عن وجود (12) نمطاً للأسئلة مدرجة أدناه وما ورد ذكره من أنماط لأسئلة المواد الاجتماعية يعزز الأنماط التي أفرزتها عملية التحليل.

أنماط أسئلة التاريخ في عينة البحث للصفين الأول والثاني

تسلسل	النمط
1	أشرح
2	أملأ الفراغات
3	الصواب والخطأ
4	عَرف
5	عَلل ما يأتي
6	اختيار من متعدد
7	بين أهمية
8	قارن
9	ناقش
10	أرسم خارطة
11	ماذا تفهم من وجود كذا
12	أسئلة المزاوجة

ثانياً: تحديد الأهداف المنهجية الخاصة لمادة التاريخ في الصفوف الأولى والثانية المتوسطة

(أهداف تدريس التاريخ القديم)

1- توضيح مراحل التطور التي مر بها الإنسان في مختلف مظاهر حياته

الاقتصادية والعمرانية والاجتماعية منذ أقدم العصور وحتى آخر الأدوار الحضارية القديمة.

2- أبراز دور العراق والوطن العربي في إقامة صرح أقدم الحضارات الأصلية باعتباره مركز إشعاع حضاري أغنى البلدان المجاورة في العالم القديم بالعلوم والمعارف والفنون.

3- تأكيد وحدة العناصر الحضارية والسمات المشتركة للوطن العربي في العصور القديمة والتشابه في البيئة الجغرافية وانعدام الحواجز الطبيعية بين المواطن الحضارية القديمة.

4- تبصير الطالب بالأخطار الخارجية التي تعرض لها الوطن العربي في العصور القديمة وكيف كانت حضارة الوطن العربي تستوعب أولئك الغزاة وتحتويهم بدلاً من أن يؤثروا فيها.

5- أبراز دور الحركات الوطنية في مقارعة الاحتلال الأجنبي ونجاحها في تحرير البلاد من الغزاة.

6- تأكيد دور القائد في التاريخ القديم وإبراز سير وأعمال مشاهير القادة العظام.

7- استلهام التراث القديم وتأكيد أهمية التواصل بين الماضي والحاضر في سبيل الوصول إلى غد أفضل.

8- استبعاد لفظ (سامي) و (ساميون) واستعمال لفظ سكان الجزيرة العربية وذلك لأن الجزيرة العربية كانت هي الموطن الأصلي الذي نزحت منه الأقوام إلى مستوطناتها الجديدة في أرجاء الوطن العربي.

9- توسيع الإدراك الزماني للتلاميذ والطلبة من حيث تصورهم البعد الزمني للتاريخ القديم ومراحل.

أهداف تدريس التاريخ العربي الإسلامي

1- أبراز دور الرسالة الإسلامية متمثلة في سيرة الرسول ( ) والصحابة الكرام وما انطوت علية تلك السيرة من قيم عليا ومن توجه نحو الوحدة وخلق الأمة الجديدة.

2- تأكيد وحدة وترابط واستمرار التاريخ الإسلامي وإبراز دور الجماهير والقادة في صنعه.

3- إبراز التراث الحضاري الخلاق للأمة العربية وغرس الاعتزاز في نفوس الطلبة بهذا التراث الحضاري الأصيل وتواصله مع الحاضر.

4- كشف الأدوار التخريبية للحركات المعادية للأمة العربية المتمثلة في الشعوبية والزندقة والحركات العنصرية الفارسية وغيرها من الحركات المناهضة للأمة العربية الإسلامية.

5- إظهار ما للأمة العربية من أمجاد وقيم حضارية وروحية ذات خصائص إنسانية وإبراز دور الشخصيات العربية الإسلامية في كافة الميادين الحضارية.

6- تأكيد ما للحضارة العربية الإسلامية من أثر واضح في الحضارات الأخرى المعاصرة لها وكيف كانت أساساً للنهضة الحديثة.

7- تنمية الوعي القومي لدى الطلبة وتعميق إيمانهم بفكرة الوحدة العربية الشاملة.

8- إبراز ما يخدم حاضر الأمة العربية من حقائق التاريخ والحضارة العربية الإسلامية ويسهم في صنع مستقبلها.

9- غرس وإنماء التفكير التاريخي والنظرة التاريخية العلمية لأحداث ووقائع التاريخ العربي الإسلامي.

ثالثاً: تحديد الأهداف المنهجية الخاصة لمادة التاريخ في المرحلة المتوسطة

الأهداف الخاصة بتدريس التاريخ في المرحلة المتوسطة

1- التأكيد على أن الوطن العربي هو مهد أقدم الحضارات وأغناها عطاء وتأثيراً في الحضارات اللاحقة. وأن حضارة وادي الرافدين هي أقدم الحضارات في العالم وأغناها وأكثرها أصالة.

2- التأكيد على أن الإسلام نزل على العرب حيث كانوا مؤهلين لحمل راية نشر رسالته وأن يسمى بالجاهلية (عصر ما قبل الإسلام) لا يعني غياب القيم والحضارة والمعارف عندهم.

3- أن الأمة العربية كانت حتى في حالات انكسارها وتدهورها قادرة على الحفاظ على أصالتها وسمات شخصيتها القومية، وهذا هو سر بقائها وسبب قدرتها على طبع الغزاة بطابعها واحتوائهم.

4- توضيح العطاء الحضاري للأمة العربية والعناية بالأحداث المشرقة للدولة العربية الإسلامية ودورها في بناء الحضارة الإنسانية.

5- التأكيد على أن الدولة العربية الإسلامية كانت دولة موحدة منذ تأسيسها زمن الرسول الكريم (ﷺ) حتى سقوطها وأن عصور الراشدين والأمويين والعباسيين هي صيغ حضارية متطورة داخل إطار تاريخ الدولة الواحدة.

6- كشف أبعاد الخطر الصهيوني الاستيطاني على الأمة العربية وكشف مخاطر التحالفات الاستعمارية التي أدت إلى نشوء الكيان الصهيوني في فلسطين وتوسعه في الأرض العربية.

7- التعريف بالكفاح العربي المسلح من أجل تحرير فلسطين وبقية الأجزاء

السلبية من الوطن العربي وإبراز دور حزب البعث العربي الاشتراكي في هذا المجال.

8- كشف الجذور التاريخية للصراع الحضاري بين العرب والعنصريين من الفرس وتوضيح عناصر هذا الصراع.

9- التوعية بالأبعاد الحضارية والاجتماعية والقومية لقادسية صدام.

10- توضيح الأصول التاريخية للوحدة العربية وضرورتها لعز العرب وتمكينهم من حمل الرسالة من خلال المبادئ التي يؤمن بها حزب البعث العربي الاشتراكي.

11- كشف إطماع الاستعمار والامبريالية في الوطن العربي مع بيان مظاهر وأخطار التحالف الامبريالي الصهيوني على مستقبل الوطن العربي.

رابعاً: تحديد نظام عام تصنف الأسئلة الامتحانية بموجبه للتعرف على العمليات العقلية المضمنة فيها،

فقد أختارت الباحثة نظام بلوم في المجال المعرفي الذي قسمت فيه الأهداف التربوية للمواد الدراسية المختلفة بصورة عامة ليست فئات تصلح للتعرف على النشاط العقلي المطلوب من الطالب ممارسته.

مجمل الفئات الكبرى في المجال المعرفي في تصنيف الأهداف التربوية:

1.00 المعرفة: -

1.10 معرفة أشياء خاصة معينة

1.11 معرفة المصطلحات: معرفة دلالات رموز معينة (لفظية وغير لفظية)؟

1.12 معرفة حقائق معينة: معرفة التواريخ والأحداث والأشخاص والأمكنة الخ.

1.20 معرفة طرق ووسائل معالجة أشياء خاصة معينة:

1.21 معرفة التقاليد والعرف: معرفة الطرق الخاصة المميزة في معالجة وعرض الأفكار والظاهرات.

1.22 معرفة النزعات وأشكال التتابع: معرفة عمليات واتجاهات وحركات الظاهرات بالنسبة للزمن.

1.23 معرفة التصنيفات والفئات: معرفة الطوائف والمجموعات التقسيمات والترتيبات التي تعد أساسية بالنسبة لمجال دراسي معين أو غرض أو حجة أو مشكلة.

1.24 معرفة الأسس والمعايير: معرفة المعايير التي بها يمكن اختيار الحقائق والمبادئ والتصرفات، وإصدار أحكام بشأنها.

1.25 معرفة الطرق ومناهج البحث: معرفة طرق البحث والأساليب الفنية والإجراءات المتبعة في مجال دراسي معين وكذلك المتبعة في استقصاء المشكلات وظاهرات معينة.

1.30 معرفة الكليات والتجريدات في مجال دراسي معين:

1.31 معرفة المبادئ والتعميمات: معرفة تجريدات معينة تحل ملاحظاتنا عن الظواهر.

1.32 معرفة النظريات والتركيب: معرفة مجموعة المبادئ والتعميمات التي تقدم في ضوء علاقاتها المتبادلة فكرة واضحة وشاملة ومنمقة عن ظاهرة أو قضية معقدة أو عن مجال دراسي معقد.

2.00 الاستيعاب

2.10 الترجمة والاستيعاب ودليله العناية والدقة اللتان بهما يجري التعبير عن

الرسائل والأفكار والمفهومات المراد إيصالها إلى الآخرين أو نقلاً من لغة إلى أخرى أو من وسيلة اتصال إلى أخرى.

2.20 التفسير: شرح أو تلخيص الرسائل والأفكار والمفهومات التي تنقل بوسائل الاتصال المختلفة.

2.30 التأويل أو الاستنتاج من معطيات معينة: التوسع بتفسير الاتجاهات والميول إلى مدى أبعد من البيانات المعطاة، وذلك لتقرير الحقائق المتضمنة أو اللازمة والنتائج والآثار الخ... التي تتفق مع الشروط الموصوفة في البيانات الأصلية.

3.00 التطبيق

3.10 استعمال التجريدات في مواقف معينة ومحسوسة: والتجريدات قد تكون على شكل أفكار عامة أو قواعد سلكية وإجرائية أو طرق عامة.

4.00 التحليل

4.10 تحليل العناصر: التعرف إلى العناصر التي تتضمنها رسالة أو فكرة معينة.

4.20 تحليل العلاقات: الربط والتفاعل بين عناصر وأجزاء رسالة أو فكرة منقولة.

4.30 تحليل المبادئ التنظيمية: التنظيم، الترتيب المنسق والبيان الذي يشد أجزاء الرسالة بعضها إلى البعض الآخر ويكفل تماسكها.

5.00 التركيب

5.10 إنتاج رسالة فريدة: تطوير رسالة يحاول فيها الكاتب والمتكلم نقل أفكاره ومشاعره و (خبراته للآخرين).

5.20 إنتاج خطة أو مجموعة مقترحة من العمليات: تطوير خطة عمل أو اقتراح لخطة عمليات.

5.30 استنتاج مجموعة من العلاقات المجردة: تطوير مجموعة من العلاقات المجردة لتصنيف أو شرح بيانات أو ظواهر معينة أو استنتاج قضايا وعلاقات من مجموعة القضايا الأساسية أو الصور الرمزية.

6.00 التقويم:

6.10 إصدار الأحكام في ضوء الأدلة الداخلية: تقويم دقة رسالة استناداً إلى بيانات معينة كالدقة المنطقية أو التوافق وغيرهما من المعايير الداخلية.

6.20 إصدار أحكام في ضوء معايير خارجية: تقويم المادة بالإشارة إلى معايير يختارها أو يذكرها الشخص الذي يجري التقويم.

إن التصنيف الكامل للأهداف التربوية يتضمن ثلاث مجالات كبرى:

أ- معرفية: تعني بالمعلومات والقدرات العقلية والمهارات.

ب- وجدانية: تتضمن الأهداف المتصلة بالاهتمامات والمواقف والقيم والتقدير والتذوق.

ج- نفسية حركية: تشمل الأهداف المتصلة بالمهارات الحركية والقدرات اليدوية.

محك الموضوعية:

للموضوعية ناحيتان:

أ- موضوعية فهم الطالب للسؤال: يجب أن يكون هناك تفسير واحد فقط يمكن للطالب الذي يعرف الإجابة الصحيحة أن يفهمه من السؤال. ولا يصح أن يوضح السؤال بحيث يقرأ الطالب فيه تأويلات غير مقصودة من

السؤال. إذ أن هذا سيؤثر بطبيعة الحال على صحة الامتحان وينبغي ألا يكون هناك لبس أو التواء في السؤال أو خداع أو صعوبة في فهم المطلوب.

ب- موضوعية التصحيح: فأما من ناحية التصحيح فالواجب ألا يختلف المصححون في التقدير أي مدى استغلال النتائج عن الحكم الذاتي للمقوم.

النواحي الفنية:

تتحقق من خلال تنظيم صفحة الأسئلة تنظيماً جيداً يوحي بالثقة والارتياح من حيث ووضح الكتابة أو الطباعة وخلوها من الأخطاء النحوية والإملائية.

الوسائل الإحصائية:

استخدم البحث الوسائل الإحصائية الآتية:

أ- النسبة المئوية: لاستخراج نسبة مساحة المواضيع بالنسبة لمساحة الكتاب الكلية واستخراج نسبة مساحة الموضوع بالنسبة لمجموع مساحة كل فصل من فصول الكتاب. واستخراج النسبة المئوية لتكرارات الأسئلة في عينة البحث لكل موضوع بالنسبة لمجموع تكرارات الأسئلة الكلي وكذلك استخراج نسبة تكرار كل موضوع بالنسبة لمجموع تكرارات كل فصل.

ب- معامل ارتباط بيوسون Pearson's Correlation Coefficient الارتباط بين نسبة الموضوع ونسبة الأسئلة الواردة حوله

ج- الوسط الحسابي لاستخراج متوسط الشمول وذلك بالنسبة لمساحة المحتوى الدراسي للكتاب ككل ثم متوسط الشمول لكل فصل

$$س' = \frac{مجـ س}{ن}$$

الدراسه الثانيه:

واقع التقويم التكويني للخط العربي في التعليم الأساسي الأردني في سياق تحليلي نظمي لمنهجة

(تعرض هذه الدراسه لأنها توضح محتوى كراسات الخط العربي وكيفية اختيار التلاميذ فيه).

المقدمة:

* عبر مختلف العصور كانت الكتابة وما تزال ومهما تنوعت أساليبها وسيلة إبلاغ وتفاهم ونشر، ولم تكن غاية لذاتها، فالكتابة اليدوية الصحيحة ليست عملاً كمالياً أو ثانوياً بل هي الوسيلة الفضلى للغاية المرجوة (البابا 1979: 3)، والخط مهم لارتباطه بالقراءة إذ هو أساس رموز الكتابة التي سجل بها الكاتب أحاسيسه وأفكاره، وهو وسيلة التعبير التي تساعد القارئ على تذوق جمال اللغة (مغلي 2001: 43).

* وقد دخل الخط العربي إلى الحجاز من الحيرة في العراق، وكان يسمى فيها بالخط الحيري. وكان دخوله في حياة الرسول صلى الله عليه وسلم قبل بعثته وسمي بذلك الخط الحجازي، ولما وصل إلى مكة سمي بالخط المكي، ولما انتقلت الكتابة إلى المدينة سمي بالخط المدني. أي أن الكتابة كانت شكلاً واحداً وسميت بأسماء البلاد التي نزلت فيها.

وقد اقتضت ظروف كتابة الوحي أن تدون الكتاب على شكلين:

1- منثور يكتب على الأوراق والجلود لمرونته وسرعته.

2- ويابس ويكتب في المساجد على المحاريب وغيرها ليبوسته وكبر

حجمه. ولما وصلت المصاعب سيدنا عثمان إلى أمصار الشام ومصر والعراق واليمن تفنن الخطاطون في الكتابة فأبدعوا واخترعوا أنواع كثيرة من الخطوط (عفيفي 1990: 50) وهذه الأنواع لها صلة وثيقة ببعضها فحروف اللغة العربية كلها مكونه من:

1- أجزاء صورة الألف التي تنقلب بين رأسيه وأفقية وتدخل ضمن الدائرة ونصفها أو ربعها.

2- أن هذه الأجزاء بين مائل ومنسطح ومنتصب ومستلقي.

3- ونظراً للمرونة والجمال في هذه الأنواع يتم المزج بينها.

4- ولصور الخط في كل نوع من الخط نمط معين واستعمالات محددة وتحرص النظم التربوية في البلاد العربية على تعليم الخط العربي للناشئة لأهميته البالغة كوسيلة من وسائل التعبير الكتابي الجميل الصحيح والمحققة للعديد من الأهداف من مثل:

- تربية العديد من القدرات مثل: الانتباه، الملاحظة، دقة الحكم على الشيء.

تكوين كثير من العادات مثل:

- النظام.
- الترتيب.
- النظافة.
- الصبر.
- المثابرة.

اكتساب المهارة اليدوية عند التدريب على تجويد الخط.

تنمية قدرات فنية عديدة مثل:

- النقد.
- التذوق الفني.
- معرفة عناصر الجمال في الخط الحسن.

اكتساب اتجاهات وقيم مثل:

- الشعور بالارتياح النفسي من التقدم في التدريب.
- محبة الخط والرغبة في العناية به.
- التنمية للموهبة فيه.
- المتعة (عفيفي 1995: 7).

إن معرفة المتعلم بأنواع الخطوط المستعملة في المراحل الدراسية وتمكنه منها مهارة أساسية ضرورية لحسن تحصيله، وهذه الخطوط في المرحلة الأساسية:

1- خط النسخ: (ويستخدم في الصفوف الأربعة الأولى) وتكتب المصاحف الشريفة، والكتب المدرسية، والثقافية والصحف والمجلات بموجبه.

2- خط الرقعة: (ويستخدم في الصفوف الخامسة والسادسة وما بعدها) وهو خط الكتابة الاعتيادية في الدول العربية والداوين الحكومية والمدارس.

إن تعلم الطالب للخط الصحيح ونمو قدراته فيه يجعل خبراته مغايرة لما كانت عليه سابقاً مما يضفي على عملية تلقي المران والتدريب فيه أهمية كبيرة، وذلك عن طريق المحاولة والخطأ والتبصر، ومعرفة الترابط، وهي طرق تعلم تخضع لقوانين النتيجة أو الأثر، وقانون التجريب والاستعداد، وتراعي الفروق

الفرديــة، ومبــادئ الــتعلم كالنــشاط وتــصحيحه، والمــشاركة والاشــتراك (عفيفي 1995: 11).

ولا يخفي ما لطريقة تدريس الخط القائمة على التمهيد وقراءة النموذج والشرح الفني واستخدام المناقشة والسبورة والتأكيد على محاكاة النموذج من أثر في تعلم الخط، ولا يقل عن ذلك أهمية التقويم التكويني المستمر الذي يمثل في المتابعة والتصويب والإرشاد الفردي والجماعي المستمرين، وتقدير الأداء بموضوعية.

إن هذه المكونات كلها تتفاعل فيما بينها وصولاً إلى المخرجات المرجوة، وأي ضعف فيها ينعكس سلباً على خط الطالب، وخصوصاً التقويم التكويني منها فضعفه من أسباب الضعف في كتابه الخط، أن عدم مراعاة الأخطاء في الخط الكتابي وعلاجها من قبل المعلم يؤدي إلى سوء خط الطالب. كما أن مراعاته لحسن خط الطالب يؤدي إلى تحسن أكثر، وإلى نحو إبداعه فيه.

إن دراسة وقاع التقويم التكويني الذي يستخدمه المعلم في كراسات الخط المقررة يعكس واقع حال مكونات منظومة منهاج الخط الأخرى، وبذلك يمكن أن يساعد على تطوير التقويم المذكور في سياقه النظمي.

لقد حظي الخط باهتمام واسع وكبير في مثل الدراسات التاريخية حيث عولجت مختلف القضايا التاريخية والآثارية للخط العربي منه بوجه خاص.

وجرى البحث فياضاً عبر جهود عدد غير قليل من الدارسين (حنش 1998: 7). إن الخط العربي لم يحظ بتوجه مماثل في الدراسات الفنية بل والتربوية وحتى في تلك المتعلقة باللغة العربية، والدراسات التي تيسرت للباحثين في هذا المجال تلقي الضوء على بعض جوانب واقعية.

فقد قامت (بحري 1979: 2) بدراسة استهدفت تقويم الاختبارات النهائية لمادة الخط العربي في الصفوف الرابعة الابتدائية في العراق، وبلغت عينة الدراسة (204) ورقات امتحانية للغة العربية خصص قسم منها للخط العربي وبين تحليل محتوى أسئلة الخط أن (50٪) من أسئلة الخط أكتب العبارة التالية كذا مرة و(15٪) أكتب بيت الشعر و (5٪) أكتب المفردات التالية، و (20٪) قطعة إملائية و (10٪) تقدير علامة الخط على الكتابة في الامتحان ككل.

وبينت الدراسة أن الاختبارات صحيحة بنسبة (37٪) وأن (2٪) منها أكدت على إتباع قواعد خط الرقعة وأن (2٪) من المعلمين فقط بذلوا جهداً في إعدادها وأن تقدير علاماتها يتبع الاجتهاد الشخصي للمعلم.

وبينت دراسة الرحيم (2000: 26) أن المدرسة مجتمع كبير يتفاعل فيه المعلمون ويشعرون بانتمائهم إلى المدرسة والمهنة، ويهتمون بأشياء مشتركة في تدريسهم كملاحظة ظاهرة ضعت الخط لدى بعض التلامذة مما يدفعهم للحوار حول أسبابها وسبل تلافيها وعلاجها وتقويمها باستمرار. أن مسؤولية العناية بخط التلميذ لا تقع على كاهل معلم اللغة العربية وحده. بل هي مسؤولية العناية بخط التلميذ لا تقع على كاهل معلم اللغة العربية وحده، بل هي مسؤولية جميع المعلمين باعتبار الخط وسيلة التعبير الكتابي في مواد الدراسية كافة.

كما أنها من مسؤولية الإدارة التي تتابع التدريس، والمشرف الذي يوجه المعلم في هذا التدريس.

ويشير (وفق دمعة 1980: 17) والتي استهدفت تقديم مقترحات لتحسين تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى أن الإدارة الناجحة ركيزة مهمة

لبلوغ الكفاية في تدريس اللغة العربية. فالمدير الذي يعتبرها بوابة الثقافة العربية، والحارس الأمين الذي يهتم بإعطائهم المنزلة اللائقة بها، ومن طرق ذلك تشجيعه للمعلمين على العناية بتدريب التلامذة على حسن الخط، وعلى إقامة المعارض المدرسية الثقافية التي تحتل فيها النتاجات الخطية مساحة ملحوظة، كما ويؤكد دمعه على أهمية دور المرشد التربوي في توجيه المعلم حول خطته في حصة الخط العربي، وأنماط تقويمه له فيها.

ويشير الشيباني (2001: 61) إلى أنه على معلمي اللغة العربية القيام بتطبيق برامج علاجية، وخطط دراسية دقيقة من أجل تحقيق أهداف تدريسه للغة العربية التي من بينها إكساب الطالب مهارات حسن التعبير الكتابي، ولكي يتم تحقيق هذه الأهداف على المعلم أن يجعل أنشطة حصة الخط حصة مشوقة وممتعه، وذلك وفق أسس تربوية، وأصول علمية من أجل إتاحة فرص تدريسية للتلامذة كي يمارسوا خبرات هادفة تؤدي إلى تحسين خطهم، وتنمية مهارات تفكيرهم، وقيمهم، واتجاهاتهم البناءة.

لقد كثرت الدراسات والبحوث حول تحسين تدريس اللغة العربية إلا أنه من النادر العثور على دراسات تتناول تحسين تدريس الخط العربي عن طريق تقويم اختباراته.

فقد قامت (الحسني 1989) بدراسة هدفت إلى تشخيص أسباب ضعف تلامذة المدرسة الابتدائية في التعبير الكتابي، ومما بينته النتائج أن المعاملة الوالدية البيتيه من بين أسباب هذا الضعف (21٪) حيث ينوب الآباء والأمهات عن التلميذ في كتابه الواجبات البيتيه للصغار خشية على أناملهم وأجسادهم الضعيفة من الإرهاق، والعبث بدلاً من مخاطبتهم بلغة التحدي والصعاب، التي من شأنها أن تحثهم على كتابه الواجب بأيديهم مما يحسن خطهم.

وبين الهاشمي (1999: 111) في دراسته التي استهدفت معرفة تخصصات معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية العراقية وعلامة ذلك بمستوى تحصيل التلامذة في اللغة العربية ومما بينته النتائج أن (52٪) منهم معلم صف عربي متخرج من معاهد المعلمين والمعلمات وأن (55٪) منهم متخرج من قسم الخط من معاهد الفنون الجميلة وأن (11٪) منهم من خريجي كليات التربية والآداب – أقسام مختلفة وأن (36٪) منهم من مختلف التخصصات الأخرى لمعاهد المعلمات والمعلمين، وهذا يعني أن حوالي نصف المعلمين فقط هم من ذوي الاختصاص الفعلي في اللغة العربية. هذا وقد أظهرت الدراسة فروق دالة إحصائياً لأثر التخصص في مستوى التحصيل وإمكانية انعكاسها سلباً على التعبير الكتابي للتلميذ وخطه.

وبينت دراسة (عبد الرحيم 2000: 24) التي استهدفت بناء برامج لتحسين أداء معلمي اللغة العربية وضرورة تخصيص تدريب مستوى لمعلمي اللغة العربية لتطوير طرق وأساليب تدريسهم وتقويمهم للتلامذة، وبخاصة ما يتعلق منه بالخط.

وبين (اللافي 2002) في دراسته التي استهدفت معرفة مشكلات تدريس التعبير في الابتدائية من وجهة نظر المعلمين أن تقويم تعبير التلميذ وخطه يخضع للاجتهاد الشخصي للمعلم لعدم الأخذ بالأساليب الموضوعية في هذا المجال، وضعف الإلمام بها يمثل صعوبة قوية تواجه المعلم في تدريس التعبير التحريري.

وتوصل واتسون (Watson 1999) التي استهدفت معرفة مدى الاستفادة من اختبارات الكتابة في الصفوف الثالثة والرابعة الابتدائية لتوفير التغذية الراجعة للتلامذة إلى أن الاختبارات الأسبوعية والشهرية توفر تغذية راجعه لهم

بصورة جيدة من وجهة نظر (81٪) من المعلمين مقابل (39٪) للاختبارات النهائية حيث يكون تركيز المعلم فيها على تصحيح الإملاء وتقدير مدى قوة أسلوب عرض الفكرة.

وقد قام زينون (Zen on 2001: 161) بدراسة استهدفت معرفة مدى تقيد المعلم بالتعليمات المتعلقة بتقدير الدرجات المخصصة لكل فرع من فروع اللغة الإنجليزية المقررة للصفوف الثلاثة الأخيرة في المدارس الابتدائية فوجد أن جميع أفراد العينة يلتزمون بها فيما يتعلق بفروع اللغة باستثناء الخط الذي يخضع للتقدير الشخصي للمعلم. وبينت تيري (terry. A. Sara 1998) في دراستها التي استهدفت معرفة مدى جودة كتابة المعلمين على السبورة في المدارس الابتدائية في ولاية فرجينيا، وذلك وفق معايير الترتيب والنظافة والوضوح والصحة، وبينت النتائج أن (72٪) يكتبون بخط غير معوج ومرتب وان (84٪) يحرصون على وضوحه وان (98٪) منهم لا يخطئون في الكتابة، وأن المعلمين عموماً يحتلون في كتابتهم على السبورة نماذج مقبولة للتلامذة ويفترض أن يتم تطوير أدائهم الكتابي من خلال الدورات أثناء الخدمة.

على الرغم من الجهور التي بذلها الباحثان لم يعثرا على دراسة لها علاقة مباشرة بموضوع بحثهما، ومع ذلك استفاداً من الدراسات التي عرضاها أعلاه من حيث تعزيز أهمية الخط، والعوامل البارزة المؤثرة في تعلمه.

وعليه يمكن القول بأن الدراسة تكتسب أهميتها من:

1- أهمية الخط العربي باعتباره أداة التعبير الكتابي.

2- أهمية دراسة منهاج الخط العربي في سياق نظمي بعناصره المتفاعلة.

3- أهمية معرفة واقع التقويم الذي يستخدمه المعلم في مادة الخط العربي من حيث أنماطه ومحكاته، وما يترتب على ذلك من نمو معرفي ووجداني ونفسحركي.

4- أهمية معرفة سبل النهوض بالتقويم التكويني في هذه المادة.

المشكلة:

من الأهداف الأساسية في العملية التعليمية في أي مستوى تدريسي أن يقدر المتعلم على التعبير عما في نفسه من خواطر، وعما في عقله من أفكار ومعلومات، وأن يوصل كل ذلك إلى السامع أو القارئ بسهولة ووضوح، واللغة العربية هي أداة التعبير في هذه الأمور في المجتمع العربي، ومن لا يمتلك الحد الأدنى من سلامتها يفشل في التعبير المذكور.

ويبين الواقع وجود نماذج كثيرة من تلامذة المدرسة الابتدائية الذين يفتقدون الحد الأدنى من سلامة التعبير الكتابي ويعتريهم الضعف الشديد فيه إملاء وخطأ مما يجعل كتابتهم حول ما درسوه مضطربة، وغامضة، وهذا يؤدي إلى انخفاض مستوى علاماتهم لا في مادة اللغة العربية فقط، وإنما في المواد الدراسية الأخرى، وبالتالي إلى فشل المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وقد بينت العديد من الدراسات وجود جملة أسباب لظاهرة ضعف العديد من الطلبة في الخط العربي، ومن بينها وجود قصور في أساليب تقويمه.

وقد لاحظ الباحثان أن بعض أولياء الأمور يشكون من افتقار أبنائهم إلى التدريب الكافي في كتابة الخط الصحيح في صحة الخط، وأن التقويم التكويني لهم فيه بحاجة إلى تحسين، وهذا ما دفعهما إلى تقصي واقع هذا التقويم من أجل

تقديم مقترحات يمكن أن تساعد في تطويره لما للخط من أهمية بالغة في الحياة الدراسية للطالب.

هدف الدراسة:

تستهدف الدراسة معرفة واقع التقويم التكويني للطالب في منهاج الخط العربي في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن في سياق نظمي.

تساؤلات الدراسة:

يحاول الباحثان الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما منظومة منهاج الخط العربي في مرحلة التعليم الأساسي لعناصرها المختلفة؟

2- ما أنماط التقويم التكويني لخط الطالب في المنهاج المقرر؟

3- ما محكات التقويم التكويني لخط الطالب في المنهاج المقرر؟

4- ما القيم المتضمنة في محتوى منهاج الخط العربي في ضوء أهدافه التربوية؟

5- ما العمليات العقلية والمهارات التي يمكن للطالب أن يكتسبها بموجب أنماط ومحكات تقويم خطه؟

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بـ:

1- عينة من كراسات الخط العربي المقررة للصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن للعامين الدراسيين 2003 - 2004 و 2004 - 2005 والمكتملة التصحيح.

2- عينة من طلبة الصفين السادس والسابع الذين تم جمع الكراسات منهم في مدارسهم.

3- التقويم التكويني.

4- أسلوب النظم الوصفي.

تعريف المصطلحات:

1- التقويم evaluation

يعرفه (Good 1972: 50) في قاموس التربية بأنه عملية التحقق من قيمة الشيء من خلال الدقة في التقدير.

ويعرفه (Holisti 1969: 90) بأنه جمع واستعمال المعلومات للتوصل إلى قرار واتخاذ البدائل المناسبة، وهناك نوعان من التقويم.

1- التكويني (Formative) ويكون نامي مستمر وتصحيحي بنائي.

2- النهائي (summative) ويكون ختامي لمعرفة تأثير برنامج ما في المجموعة التي استهدفها.

2- التقويم التكويني في هذا البحث هو:

عملية قيام المعلم بإصدار حكم على قيمة خط الطالب في كراسات الخط المقررة، وأثناء تصحيحه له في حصة الخط الأسبوعية باستخدام أنماط محددة في التصحيح: علامات، إشارات، عبارات تشجيعية أو توجيهيه وذلك وفق محكات لتحقيق أهداف محددة.

3- الخط (Hand writing):

هو الكتابة اليدوية الصحيحة (البابا 2005: 30)

وهو عملية ذات شقين: الأول ذهني، والثاني عضوي، ولكل شق حاجته، فالذهن يحتاج إلى استمرار النظر في الكتابة الصحيحة، أصابع اليد (الشق الثاني) تحتاج بدورها إلى ممارسة الكتابة الصحيحة باستمرار، وهو في مضمونه يساعد على تنمية مهارات التفكير والوجدان.

4- خط الرقعة:

وهو خط سهل الاستعمال لأن طريقة كتابته خالية من الشكل والزخرفة، ويعد من أيسر أنواع الخطوط (وزارة التربية 2004: 3)

5- النظام (System)

وهو كل مركب من عدد من العناصر، ولكل عنصر وظيفة، وعلاقات متبادلة وتأثير في بنائه، وهو أحد أساليب البحث العلمي الشائعة الاستخدام في الدراسات التقويمية الحديثة (مرعي 2000: 44)

6- تحليل المحتوى Content Analysis

هو أداة بحث تستخدم في دراسة وتحليل النصوص المدونة كالكتب الدراسية والمطبوعات الأخرى المختلفة، وذلك بشكل موضوعي وسهل التكميل ويعطي بيانات نوعية في الوقت ذاته holistic 1969: 98

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدام المنهج الوصفي التحليلي للمعلومات والبيانات المتيسرة والمتعلقة بالظاهرة قيد الدراسة لكونه يتناسب وهدفها.

وإتباع الإجراءات التالية لإلقاء الضوء على منظومة منهاج الخط العربي في الصفوف الأساسية المشمولة بالدراسة، وعلى واقع التقويم التكويني للخط فيها:

1- استنباط منظومة لمنهاج الخط في ضوء الأدبيات المتاحة والتي تناولت المنهاج المدرسي كنظام، حيث خرجا بتصور لها من أجل التحرك بسهولة تجاه تحقيق الهدف عبر عناصر المنظومة المتفاعلة.

2- عرض العنصر الأول في المنظومة: الأهداف التربوية للغة العربية، والأهداف التربوية الخاصة بالخط العربي، أما الأهداف التربوية العامة التي ترتبط بهذه الأهداف فستعرض لاحقاً وحيث يمكن الإفادة منها. وأن تحديد مستويات الأهداف يساعد على تحديد محكات التقويم التكويني للخط.

3- عرض العنصر الثاني في المنظومة: المحتوى: وصف كراسة الخط لكل من الصفين الخامس والسادس.

4- وصف العنصر الثالث في المنظومة: أنشطة تدريس الخط: الطريقة والوسائل التعليمية المستخدمة كما وردت في المنهاج المقرر للخط في المنظومة.

5- وصف العنصر الرابع في المنظومة التقويم والتقويم التكويني اعتماداً على بعض الأدبيات.

6- دراسة واقع التقويم التكويني الذي اتبعه المعلم في الخط بموجب إجراءات محددة:

- تحديد العينة.
- تحديد الأداة والوسائل الحسابية.
- القيام بتحليل استطلاعي لنسبة من العينة.

- التحقق من صدق وثبات التحليل.
- القيام بتحليل الكراسات، واستخلاص النتائج في الكشف عن أنماط ومحكات التقويم التكويني، وعن القيم والمهارات، والمعرفة التي يكتسبها الطالب نتيجة استخدام تلك الأنماط والمحكات.
- تقديم استنتاجات وتوصيات ومقترحات.

وفيما يلي عريض مفصل كل أجراء:

الإجراء الأول: منظومة منهاج الخط العربي:

مفهوم النظام: هو الكل المركب من عدد من العناصر، ولكل عنصر وظيفة، وعلاقات تبادلية، وأي تأثير في أحد العناصر ينقل إلى بقية العناصر وللنظام هدف أو أهداف يسعى إلى تحقيقها، وله حدود، ويوجد في بيئة يؤثر فيها وتؤثر فيه، وله مدخلات ومخرجات وعمليات تعمل ضمن قوانين. ويكون النظام جزء من نظام أكبر منه. وهو نفسه يكون كل عنصر فيه نظام. وأكبر النظم المخلوقة هو الكون، وأصغر النظم الحية هو الخلية وأصغر نظم الجمادات هو الذرة (مرعي 2000: 44).

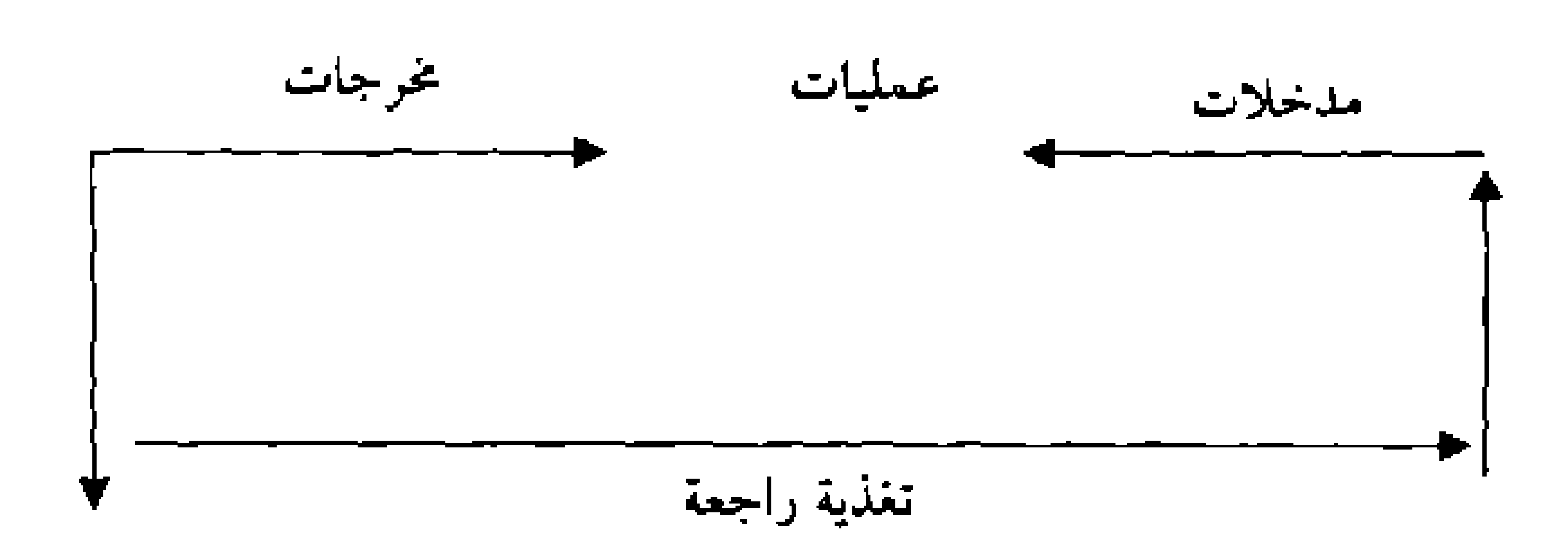
ويكون النظام مفتوحاً إذا تحولت فيه المدخلات إلى عمليات، وأعطت المخرجات طبقاً للقوانين التي يعمل النظام في ضوئها، ويكون مغلقاً إذا لم يسمح بذلك. وللنظام بُعد زماني وآخر مكاني.

وكمثال على النظم التي يسهل إدراكها جسم الإنسان الذي يتكون من عدد من الأجهزة، وأي تأثير في أحدها ينتقل إلى الأخرى، ومدخلات جسم الإنسان الماء والهواء والطعام التي تدخل فيه، وتساعد على قيام الجسم

بالعمليات، وبدون المدخلات لا تحدث العمليات مما يؤدي إلى الموت، ومخرجات الإنسان يصعب حصرها، وهي كل ما يعمله الإنسان وصدر عنه من أقوال وأفعال وإنجازات.

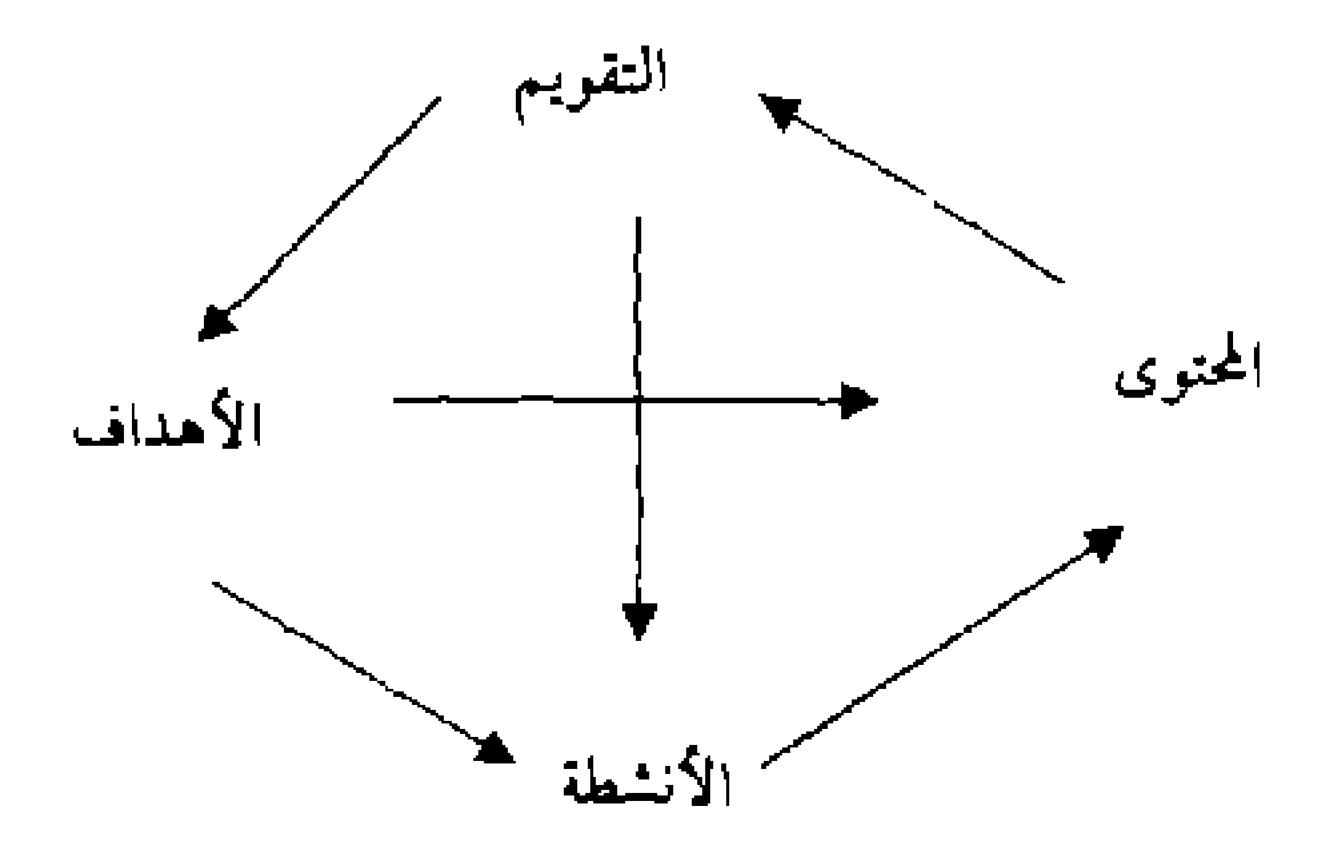
وجسم الإنسان يؤثر ويتأثر، وله عمر أو بعد زماني ومكاني حيث تختلف خصائصه باختلاف المكان الذي يوجد فيه وبالإنسان يتكون نظام الأسرة، والمجتمع، والمؤسسات الاجتماعية، والدولة، وهو يعيش على كوكب الأرض والشكل التالي يوضح النظام:

الشكل رقم (1)



عناصر المنهج كنظام:

يوضح الشكل (2) هذه العناصر المتفاعلة:



العنصر الأول في النظام:

الأهداف:

* إن للأهداف أهمية بالغة ففي ضوئها: يتم تحديد المدخلات المطلوب توفيرها، ويتم تحديد المحتوى، والأنشطة، والتقويم، ويتم تقويم أداء المخرجات وهم هنا الطلبة (مرعي 2000: 45).

* والهدف هو النتاج المتوقع حدوثه لدى الطالب في ضوء إجراءات، وإمكانات وقدرات معينة وتتنوع النتاجات فيما يسمى بمجالات التعلم كما يحددها بنجامين بلوم B. Bloom وأهمها المفاهيم والعمليات العقلية: الحفظ الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام ثم المجال الانفعالي الوجداني وأهمها الاتجاهات والقيم والأخيرة أعمق وأشمل ثباتاً من الأولى، وتعد القيم من عناصر بناء الأمة وتماسكها.

* والمجال النفسحركي أو الأدائي ويعبر عنه بالعادات والمهارات التي تتم بسرعة وإتقان وبجهد قليل نسبياً وبوعي وإدراك، وتحدد الأهداف سلوكياً من وجهة نظر المتعلم، وتكون قابلة للتطبيق، ولها مستويات أعلاها المستوى النمائي وأدناها المستوى السلوكي في الموقف الصفي التعليمي (بحري وحبيب 1985: 61).

العنصر الثاني في النظام:

المحتوى:

قبل تعريف المحتوى نشير إلى أن هناك معرفة ومحتوى ومعلومات فالمعرفة

لها بنية منطقية مفاهيمة: حقائق مصطلحات مبادئ، تعميمات، نظريات ولها رؤية سيكولوجية تطبق على المبادئ التالية:

- من الكل إلى الأجزاء.
- من المعلوم إلى المجهول.
- من المحسوس إلى المجرد.
- من السهل إلى الصعب.
- من البسيط إلى المعقد.
- من المعارف الكبرى، المعرفة الطبيعية، ولها الطريقة العلمية كطريقة بحث وتفكير، والمعرفة الإنسانية ولها الفلسفة، والمعرفة الرياضية ولها المنطق، والمعرفة التطبيقية التي تجمع بين المعارف الثلاث السابقة. ولكل علم في هذه المعرفة طريقه بحث وتفكير فهناك الطريقة الجغرافية والطريقة التاريخية وهكذا.

هذا بالنسبة للمعرفة، أما بالنسبة للمحتوى فهو أوسع من المعرفة حيث يشتمل على المعرفة المنظمة وغير المنظمة، وبالنسبة للمناهج تشتمل على الأهداف المتوخاة، والأنشطة التي تستخدم، وأساليب وطرق التقويم، والتغذية الراجعة.

أما المعلومات فهي ذلك الجزء من المعرفة أو المحتوى الذي نريد للطالب أن يتعلمه.

(بحري وحبيب 1985: 15).

العنصر الثالث – النظام:

* الأنشطة: تكون عملية تعليمية يقوم بها المعلم تعليمة يقوم المتعلم.

* وتنظم الأنشطة بنوعيها لتشكل طرق التعليم، وهي عامة لكل المواد والمستويات كالمحاضرة والحوار والاستقصاء والاستقراء والاستنتاج والمناقشة فهي متنوعة، وتستخدم حسب المواقف التعليمية.
* وتتضمن الأنشطة أيضاً أساليب تعلم كحالات خاصة أو عامة من طرق التعليم وتوظف في مواقف تعليمية معينة كأسلوب المحاكمة في تدريس التاريخ أو استخدام أسلوب الملاحظة المباشرة في تدريس الجغرافية.
* وقد تشكل الأنشطة التعليمية فيما يسمى باستراتيجيات التعليم كذلك المتعلقة بتعليم المبادئ والمفاهيم والاتجاهات والقيم والمهارات وحل المشكلات وتعليم الإبداع والاستراتيجيات يمكن إعدادها لكل المستويات وفي مختلف المواد.
* وهناك مجال واسع من تشكيلات الأنشطة التعليمية العلمية تتضح في العديد من تقنيات العرض والتعليم، كالندوات وورش العمل.
* أن القاسم المشترك للأنشطة هو تشكيل كل منها بموجب خطوات يستفاد خلالها من مصادر التعلم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها (بحري ومكي 1991: 59).

العنصر الرابع النظام:

التقويم:

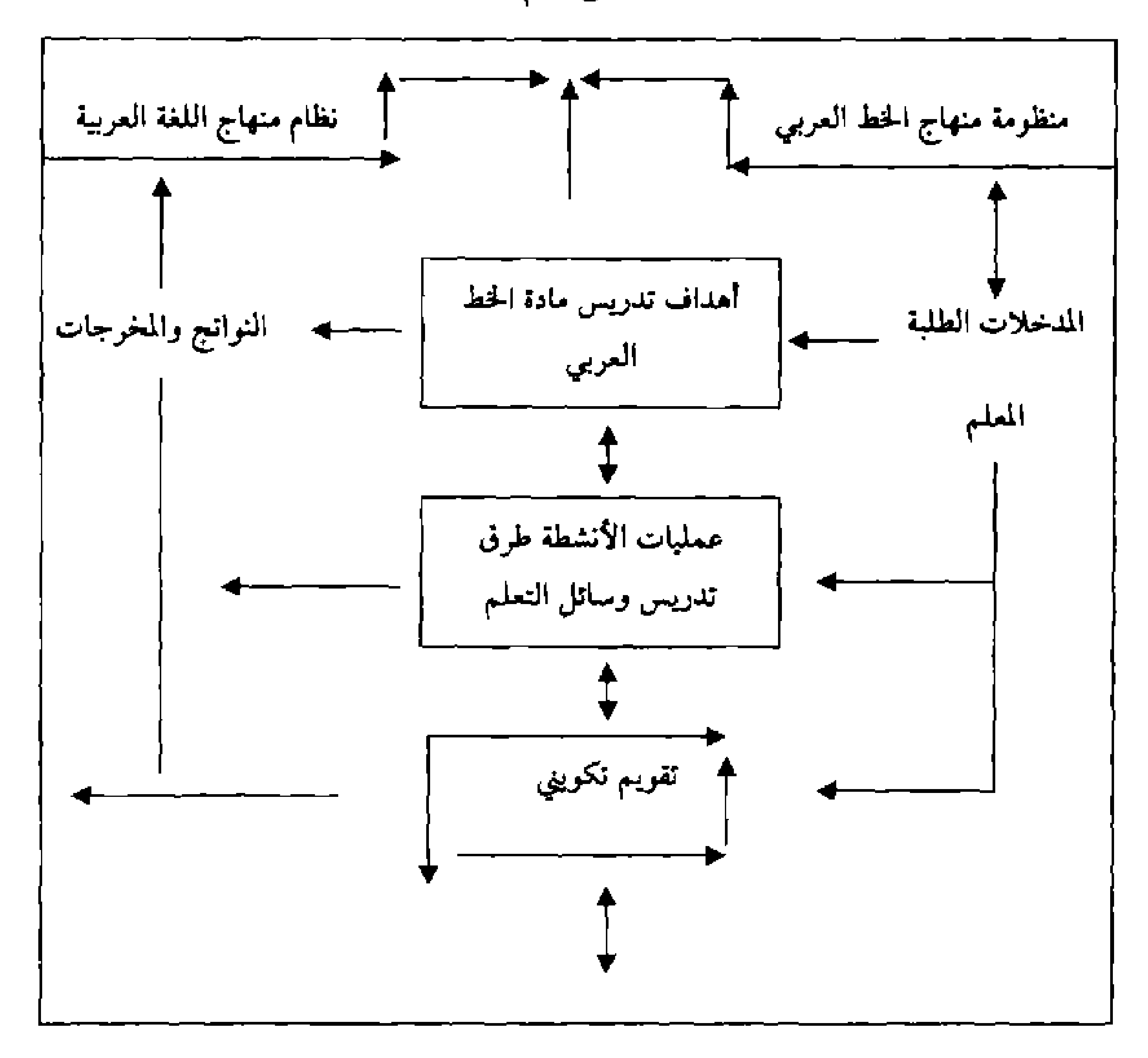
يمكن للتقويم أن يأخذ معنى التثمين والتشخيص بتحديد جوانب القوة والضعف في موضوع محدد. أو يأخذ معنى تقويم الاعوجاج بالمتابعة والتغذية الراجعة. والأخيرة تتم من خلال إرجاع المخرجات إلى المدخلات لتدخل في المنظومة من جديد.

ويكـون التقـويم تكوينيـاً، مرحليـاً، ناميـاً بعـد كـل خطـوة في التـدريس أو تراكمياً ختامياً، نهائياً.

والتقـويم يمكـن أن يكـون مـن الخـارج أو ذاتيـاً يقـوم بـه المـتعلم (Schrieber 2001, p. 64) ويرى الباحثان أن ما ذُكر عن عناصر النظـام يتعلـق بالمنهاج المقرر من قبل المؤسسة التعليمية، وهو أيضاً يمكن تطبيقه على المنظومات المتفرعة عنه كمنظومة منهاج الخط المتفرعة عـن نظـام منهـاج اللغـة العربيـة مما يسهل دراسة عناصـر منظومـة منهـاج الخـط وتحليلـها، والتركيـز علـى التقـويم فيه لتطويره.

ويوضح الشكل رقم (3) الأنموذج الذي خرج من الباحثان مما ذكـر عـن النظام لمكونات منظومة تدريس مادة الخط العربي للمرحلة الأساسية حيث يمكن اعتمادها كركيزة أو خارطة نظرية متكاملة ومتفاعلة لتسهيل دراسـة الموضـوع، وإعطاء صورة واضـحة عـن مكوناتـه. مما يـساعد علـى معرفـة واقـع التقـويم التكويني فيه.

الشكل رقم (3)



منظومة تقويم واقع تدريس الخط العربي في مرحلة التعليم الأساسية

الإجراء الثاني:

تحديد أهداف تدريس مادة الخط في المرحلة الأساسية:

لقد وردت هذه الأهداف ضمن أهداف تدريس مادة اللغة العربية في منهاج المرحلة الأساسية المعدّ من قبل وزارة التربية وهي: يتوقع من الطالب أن:

* يكتب الطالب كتابه صحيحة، وواضحة، وبسرعة مناسبة.

* يراعي الطالب في كتابته قواعد الخط الصحيحة وقواعد الترقيم والعلامات المختلفة.

* تتعزز فيه المواهب الفنية والتذوق الجمالي.

* ينمو اعتزازه بأمته العربية الإسلامية.

* يرسخ انتماؤه إلى بلده الأردن وطناً وشعباً وحكماً، وتاريخاً مستنداً إلى مبادئ الثورة العربية الكبرى.

* تترسخ عنده القيم السامية المختلفة: الدينية، والاجتماعية، والأخلاقية، والصحية، والاقتصادية، والتاريخية السليمة والعلمية.

أهداف تدريس الخط في الصفين الخامس والسادس:

* أن يكتب الحروف العربية التي نص عليها المنهاج بخط الرقعة.

* أن يتدرب على طريقة رسم الحروف المطلوبة بصورة صحيحة من خلال كلمات مجردة.

* أن يكرر كتابة الحروف في كلمات مختلفة تضمنتها عبارات هادفة من القرآن الكريم والشعر والنثر.

إن هذا الأجراء ساعد الباحثان في الإجابة عن التساؤلات التالية:

* ما القيم التي تضمنتها كراسة كل من الصفين الخامس والسادس؟

* ما المحكات التي يمكن استخدامها للتقويم التكويني الذي يتبعه المعلم أثناء تدريسه للطلبة؟

الإجراء الثالث:

وصف كراسة الخط للصف الخامس:

إن هذه الكراسة المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية لسنة 2005 / 2006 تتألف من 27 صفحة:

1- مقدمة للزملاء المعلمين توضح كون الكراسة متضمنة قواعد كتابة الحروف التي نص عليها منهاج الصف الخامس بخط الرقعة، وبأن لكل حرف صفحتين خصصت أولاهما لتدريب الطالب على طريقة رسم الحرف بصورته الصحيحة من خلال كلمات مفردة حتى إذا تدرب الطالب على كتابة الحرف بتكراره في كلمات تضمنتها عبارات هادفة من القرآن الكريم والشعر والنثر. وتؤكد المقدمة على الأهمية على الأهمية الكبرى لما يكتسبه الطالب من خلالها من مهارة في هذه المرحلة المبكرة من حياته الدراسية، وعلى دور الخط في جمال الرسم، ويسر القراءة، وحسن الإفصاح عن المادة المكتوبة، زيادة على أنه مرآة صادقة تعكس شخصية الطالب وإحساسه وذوقه.

2- التعريف بخط الرقعة وبطريقة تدريس المعلم للكراسة، وتقويمه لخط الطالب فيها. دروس الخط في الكراسة: العناوين وأرقام الصفحات.

3- الدال والذال والراء والزاي (منفصلة ومتصلة).

4- العين والغين والجيم والحاء والخاء (منفصلة في آخر الكلمة).

7- الصاد والضاد (في أول الكلمة ووسطها وأخرها).

6- الطاء والظاء (في أول الكلمة ووسطها وأخرها).

11- الصاد والضاد والسين والشين (قبل الياء والألف المقصورة).

13- الكاف الأولى (متصلة بالألف واللام)، والكاف المتوسطة متصلة بالراء والزاء).

15- الحروف المنقوطة بنقطة ونقطتين وثلاث.

17- الهاء في أوضاعها المختلفة.

19- كلمات فيها ألف تلفظ ولا تكتب.

21- الياء المنفردة بالألف في أول الكلمة ووسطها.

23- التاء المربوطة المبسوطة.

25- الياء المنفردة بالألف.

27- لميم والتاء والقاف والألف المتصلة في أول الكلمة ووسطها.

وصف كراسه الخط للصف السادس:

إن هذه الكراسة المقررة لسنة 2005 / 2006 تتألف من (32) صفحة 3- مقدمة للمعلمين والطلبة، توضح كون الكراسة معدة وفق أسس خط الرقعة وقواعده التي نص عليها المنهاج في كتابه الحروف العربية، وقد خُصص لكل حرف أو الحروف المتشابهة صفحتين: الأولى لتدريب الطلبة على طريقة رسم الحرف وكتابته بصورة صحيحة من خلال مقاطع وكلمات مفردة، وحتى إذا تدرب الطالب على كتابة الحروف بتكراره في مقاطع وكلمات مختلفة ينتقل به في الصفحة المقابلة إلى التطبيق، بكتابته الحرف في كلمات تضمنتها عبارات هادفة من القرآن الكريم والشعر والنثر.

وتؤكد الكراسة على أهمية حُسن الخط للطالب. وبأن التقويم يكون تكويني مستمر طوال الحصة الأسبوعية:

- بتوجيه الطلبة إلى الطريقة الصحيحة في رسم الحروف وفق خط الرقعة ومتابعة ذلك لإتقانها.
- بتشجيع الطلبة الموهوبين في الخط.

دروس الخط في الكراسة بموج صفحاتها:

4- الحروف المتوازية: الألف واللام والكاف.

6- الحروف المسننة: النون والتاء والثاء والياء والسين.

8- النون والباء والتاء والثاء قبل الحاء والميم.

10- السين والشين.

12- الصاد والضاد.

14- الباء والنون والتاء والثاء والياء مثل الراء والميم الواقعتين في نهاية الكلمة.

16- الجيم والحاء والخاء منفردة، وفي أول الكلمة، ووسطها وآخرها، منفصلة ومتصلة وبعد اللام.

18- الكاف الأخيرة واللام الأخيرة.

20- الحروف التي يقع جزء منها تحت السطر ح ع م ـهـ متوسطة.

22- عبارة: أجيدوا الخط فانه حليه كتبكم.

إن دراسة مضمون أي محتوى هذه المفردات في الكراسات عينة الدراسة

ساعد الباحثان في الإجابة على كافة تساؤلاتها، وخاصة ما يتعلق منها بالقيم المضمنة فيها، وباستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وكما يتضح لاحقاً.

الإجراء الرابع- وصف طريقة تدريس الخط في الصفين الخامس والسادس (الأنشطة):

أولاً: يقرأ المعلم النموذج الذي يكتبه الطالب في كراسة الخط.

ثانياً: يكتب الحروف التي يتضمنها النموذج على السبورة وأشكالها مراعياً:

أ- أجزاء الحروف النازلة تحت الخط.

ب- يناقش الطلبة مميزات هذه الحروف المكتوبة وكيفية رسمها.

ثالثاً: يكتب المعلم الكلمات المفردة على السبورة، ويناقش الطلبة في كيفية رسم الحروف، وإذا لم يتمكن المعلم من ذلك يكتفي بلفت نظر الطلبة إلى هذه الحروف والألفاظ المكتوبة في الكراسة، ويناقشهم في كيفية رسمها كما هي مرسومة.

رابعاً: يبدأ الطلبة في كتابة الألفاظ المفردة ليتقن كتابتها، ومن ثم ينتقلون إلى كتابة النموذج من أسفل إلى أعلى، ويلاحظ المعلم كتابتهم، ويقوم بإرشادهم كأن يقول لأحدهم:

* كبّر كتابتك قليلاً أو كثيراً.

* صغّرها قليلاً.

* أنظر إلى كيفية كتابة هذا الحرف ثم أكتبه كما هو.

* وحدّ المسافات بين الكلمات.

* لاحظ نظام الكتابة على السطر.

خامساً: إذا وجد المعلم خطأ شائعاً في رسم بعض الحروف، يناقش الطلبة في كتابته، ويعمل على إيضاحه، وكيفية كتابته بصورة صحيحة.

سادساً: يصحح المعلم الكراسات بدقة معيناً الخطأ في شكل الحرف ورسمه، ويصححه للطالب.

إن وصف طريقة التدريس ووسائله ساعد الباحثان على الإجابة عن السؤالين:

* ما أنماط التقويم التي يمكن استخدامها أثناء التدريس؟

* ما المحكات التي يمكن استخدامها لتقويم تقويم المعلم؟

العنصر الرابع- التقويم:

تعد مهارات التقويم من مقاييس الكفاءة الجيدة في التدريس (عبد الرحيم 1994: 3)

إن نوع التفكير الذي ينهمك فيه الطلبة يعتمد على نوع التغذية الراجعة التي يستخدمها المدرس من تصويب وتوجيه وتعزيز.

ويؤكد جونسون (Johnson 1998 p12) إن مهارات التقويم التكويني تدور حول محور مهم هو أنظمة تضيفها بما يراعي مستوى تفكير الطالب، وتحصيله، والأهداف التربوية وقد وضع بعض الباحثين عدداً من الأنظمة لتصنيف أنواع التقويم التكويني المستخدم في التدريس ويقسمها جول (Gall 1997: p 35) إلى نوعين:

* أنظمة عامة يصنف التقويم بموجبها دون اعتبار لمادة الدروس ومرحلة الدراسة.

* أنظمة خاصة بمادة درس محدد، ولمرحلة دراسية محدده، كأن يكون النظام خاص باللغة العربية أو الخط.

وفيما يأتي نماذج لتلك الأنظمة:

- تضيف جمعية معلمي المواد الاجتماعية في مدينة نيويورك لأنماط التقويم التكويني.
- التقويم الوصفي النوعي مثل: ضعيف، جيد ، جيد جداً، ممتاز، أحسنت.
- التقويم الكمي (الرقمي) مثل: صفر، 40، 50، 65، 70، 80، 90، 100
- التقويم الرمزي: استخدام إشارات مثل: صح، خطأ.

تصنيف تُشيربر (Schreiber 2001 p.66) للتقويم التكويني في المواد الاجتماعية الذي يعتمد على (النمذجة) أي المحاكاة لقواعد معينة:

1- التكرار: ويساعد على تذكر القاعدة.

2- الترتيب: الذي يساعد على ترتيب النموذج حسب تسلسل أو سياق معين.

3- التمييز لإجراء النموذج المعروض لمحاكاته.

4- التأمل في المخرجات.

5- وضع أحكام معنوية.

6- تقويم نوعية الأداء.

7- استعمال القواميس.

* تصنيف عام للتقويم للتعرف على العمليات العقلية:

وملخصه Bloo Taxonomy of Educational objectives

وملخصين:

1- المعرفة: معرفة أشياء خاصة معينة، معرفة طرق ووسائل معالجة أشياء خاصة، معرفة إشكال التتابع، معرفة الفئات، معرفة الأسس والقواعد.

2- الاستيعاب: الفهم، العناية والدقة التي يجري بها التعبير.

3- التطبيق: استعمال التجريد في مواقف معينة.

4- التحليل: تحليل العناصر، تحليل العلاقات المتبادلة.

5- التركيب: إنتاج رسالة فريدة.

6- التقويم: إصدار أحكام في ضوء أدلة.

إن التصنيف الكامل للأهداف التربوية العامة يتضمن ثلاثة مجالات: معرفية، ووجدانية، ونفسيه حركية.

هذا وهناك تصانيف عامة أخرى للأهداف الوجدانية لـ (krathwool) وللنفسحركية (Keller).

هذا واختار الباحثان أيضاً كراثهول أحد تصانيف المجال الوجداني وقد قسم krathwool تصنيف الأهداف التربوية في المجال الوجداني إلى:

- الانتباه للمشيرات القيمية.
- الاستجابة الإيجابية.
- إعطاء قيمة للأشياء.
- تنظيم القيمة في النسق القيمي.
- تمثيل القيمة والاعتزاز بها.

أمـا كلـير (Keller, 1970) فقـط لاحـظ الباحثـان أنـه صـنف الأهـداف التربوية في المجال النفسحركي إلى أربع فئات هي:

- مهارات الحركات الجسمية الكبرى.
- المهارات الحركية دقيقة التناسق كرسم الحروف.
- مهارات التواصل اللفظية.
- مهارات التواصل غير اللفظية كرسم الحروف.
- إن ما سبق ذكره من تصانيف للتقويم التكويني ساعد الباحثـان في الإجابـة عن الأسئلة:
- ما أنماط التقويم التكويني في كراسات الخط العربي؟
- وما محكاته؟
- وما الذي يكتسبه الطالب من هذا التقويم: معرفة، قيم، مهارات؟

أما بالنسبة إلى (المحك) فهو في اللغة العربية يرجع إلى تقليـد أتبعـه العـرب وهو استخدام قطع الأحجار الكريمة والنقية في فحـص قطـع الأحجـار، وذلـك بحك القطعتين ببعضهما فإن خدشت الأخيرة كانت غير صادقة. من هنا يتبين أن المحك قياس موضوعي ثبت صدقه نقارن به قياس جديد لمعرفة مدى صدقه.

(بحري 1985: 94).

ويؤكد هولستي (Holistil 1969. 56) على أن المعلم في استخدامه لأنمـاط التقويم التكويني للكتابة، من الضروري أن يراعي محكات محددة وهـي: صـحتها ووضوحها، وتناسقها، وسيطرة الطالـب علـى حروفهـا ضـمن الـسقف الـزمني المخصص لها. وأن الباحث الذي يحاول دراسة مثل هذا التقويم عليه التحقق من صدق وثبات أداته.

الخطوات التي اتبعتها الباحثة للتعرف على واقع التقويم التكويني في الخط:

أولاً: تحديد العينة:

تم الحصول على عينة من كراسات الخط المكتملة التصحيح من عينه من الطلبة الذين أكملوا كتابتها خلال العام الدراسي (2003- 2004) ، (2004-2005) والذين هم حالياً في الصف السادس الأساسي وفي الصف السابع وقد تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس وبمجموع (50) طالب من كل مدرسة ويقدر مجموع الكراسات التي تم جملها منهم بـ (300) ويبين الجدول رقم ( ) توزيع إعداد الطلبة والكراسات:

م	المدرسة	عدد الطلبة / كراسات صف خامس	عدد الطلبة / كراسات صف سادس
1	أبو بكر الثانوية	25	25
2	أبو علندا	25	25
3	أم الحيران	25	25
.4	إسكان المالية	25	25
.5	اليادودة	25	25
.6	سحاب	25	25
.7	محمد بن القاسم	25	25
.8	صلاح الدين	25	25
.9	محمد إقبال	25	25
.10	حطين	25	25
المجموع		350	

ثانياً: تحديد أداة الدراسة:

اسلوب تحليل المحتوى:

وهو أداة من أدوات البحث التي تستخدم في تحليل النصوص المدونة كالكتب المدرسية حيث يتم الاعتماد على طرق متعددة في ذلك منها:

الاعتماد على تصانيف جاهزة لتحليل المادة المكتوبة، أو بناء تصنيف للتحليل، أو القيام بالتحليل بموجب خطوات معينة، ويسمى هذا النوع من التحليل بالتحليل البعدي postanalysis بموجبه يخرج الباحث بتصنيف للمعلومات التي حللها ويمكن للباحثين الآخرين الاعتماد عليه في بحوثهم التحليلية اللاحقة.

إن الخطوات والتي تستخدم في التحليل هي:

- قراءة المادة الخاضعة للدراسة بدقة لتكوين فكرة عن المفاهيم التي يمارس الباحث إيجادها، وهي في هذه الدراسة (القيم). ثم القيام بتحليل عينة من الصفحات بحثاً عنها لحصرها.
- اعتماد وحدة تحليل المضمون وقد تكون الفكرة (theme) أو الكلمة أو الجملة أو الموضوع، والخروج بفئات من المفاهيم المتشابهة ذات المعنى المتقاربة.
- احتساب تكرارات المفاهيم ضمن كل فئة من فئات التصنيف واستخراج نسبها المئوية.
- التحقق من صدق التصنيف (content validity) حيث أن الصدق إجراء ضروري في دراسة أشكال الاتصال المكتوب (Holisti 1969 p. 53) ويتم التحقق من الصدق عادة بعرضه على مجموعة خبراء.
- التحقق من ثبات التحليل (reliability) بإعادة الباحث لتحليل عينة من الصفحات بعد فترة زمنية، أو بقيام باحث أو أكثر بإعادة تحليل عينة من الصفحات لمقارنة النتائج.

الوسائل الإحصائية:

1- التكرارات: لحساب مجموع مرات استخدام كل نمط ومحك أو قيمة في الكراسات.

2- النسبة المئوية: لتحديد نسبة استخدام النمط أو المحك إلى المجموع الكلي لكل منهما.

لتحديد نسبة مجالات القيم إلى المجموعة الكلي لها في المجالات.

ثالثاً: التحليل الاستطلاعي لعينة أولية:

* من أجل تحديد أنماط ومحكات التقويم التكويني المستخدم في الكراسة ثم بتحليل عينة منها تقدر بـ(20٪) وتوصلاً إلى الأنماط التالية:

- وضع خط تحت الخطأ مع توجيه لتكرار الصواب.
- تقدير علامات: باجتهاد شخصي دون تحديد الخطأ إن وجد حسب عدد الأخطاء.
- وضع إشارة صح مع عبارات تشجيع.
- وضع إشارة × دون توجيه تكرار الصواب.
- كتابة كلمة لوحظ مع التاريخ
- إهمال تصحيح الصفحات المكتوبة.

* أما محكات الأنماط التي توصلت إليها فيه:

- الصحة: صحة رسم الحروف بموجب خط الرقعة.

- التناسق: تناسق رسم الحروف على السطر الأفقي.
- الجمال: جمال الخط نسبياً.
- السيطرة: عدم اختلال الخط صعوداً أو نزولاً، وعدم تراكمها ضبط حجم الحروف من حيث الصغر أو الكبر.
- الوضوح: فهم القارئ للمكتوب.
- النظافة: عدم اتساخ الخط.
- السرعة: إكمال خط المطلوب ضمن الحصة.

* وقامت الباحثة بتحليل كراسة الصف الخامس والسادس تحليلاً بعدياً لمعرفة ما يتضمنه محتواها من سلم قيمي.
* قدمت الباحثة النتائج إلى ثلاثة خبراء في اللغة العربية وهم الأستاذ الدكتور عابد توفيق الهاشمي والأستاذ الدكتور أحمد حسن الرحيم والأستاذ الدكتور نعمه العزاوي، وذلك للتحقق من صدق التحليلات الثلاثة فاتفقوا على توفر هذه الصفة فيها فالصلاحية ضرورية لكل أداة قبل تطبيقها لضمان سلامة النتائج.
* قامت الباحثة بتقديم الكراستين إلى الأستاذ الدكتور أحمد حسن الرحيم لتحليل محتواها القيمي من أجل التحقق من ثبات تحليلهما فقام مشكوراً بذلك.

وكانت النتائج التي توصل إلها متفقه مع تلك التي توصلا إليها وبلغ معامل الاتفاق على ذلك بموجب معادلة (Pearson) (0.96).

نتائج الدراسة: واقع التقويم التكويني في الخط العربي في سياق نظمي:

أولاً: واقع أنماط التقويم التكويني في الكراسات عينة الدراسة:

يبين الجدول رقم (2) هذا الواقع من حيث أن:

(45٪) من معلمي الصفين يستخدمون نمط وضع خط تحت الخطأ وتوجيه الطالب إلى الكتابة الصحيحة. وإن هذا الاستخدام هو بنسبة (51٪) في الصف الخامس بالمقارنة مع السادس (39٪)، ويمكن أن يعزي ذلك إلى تحسن خط الطالب بانتقاله إلى صف أعلى ونتيجة نمو مهاراته العضلية اليدوية الدقيقة في الأصابع، إن هذا النمط من التقويم لصحيح، ويحقق أهداف الخط.

إن (12 ٪) من معلمي الصفين يلجأون إلى تقدير علامات من (صفر – 10) على خط الطالب وبخاصة في الصف السادس إلا أن مما يؤخذ على هذا النمط إن (12٪) من هؤلاء المعلمين يقدرون العلامة باجتهادهم الشخصي دون تحديد الخطأ للطالب ونسبة مماثلة منهم تقريباً تقدر العلامة بموجب عدد الأخطاء، وعليه فإن صحة هذا الخط وصدقه من حيث تحقيقه لأهداف الخط مثل نقل بنتيجة ويمكن أن يكون مثل هذا الاستخدام ناجماً عن قصور تدريب المعلم أثناء الإعداد أو الخدمة في مجال التقويم التكويني للخط.

إن (4.5٪) من المعلمين يستخدمون نمط وضع إشارة (صح) مع عبارات تشجيع وخاصة في الصف الخامس، وهذا يناسب صفه ومرحلته النهائية، ويحقق أهداف تدريس الخط إلا أن (10.5٪) من المعلمين يضعون إشارة (×) دون

توجيه الطالب إلى تصحيح الخطأ، وهذا لا يخدم الطالب، ولا يحقق أهداف تدريس الخط، وبخاصة في الصف السادس الذي يمثل نهاية مرحلة تعليمية أساسية.

ويوضح الجدول أن هناك نمطين آخرين لا يحققان أهداف تدريس الخط، ولا يفيد الطالب منهما شيء في الخط، وهما نمط كتابة كلمة لوحظ مع التاريخ على الدرس المحفوظ ونمط ترك هذا الدرس بلا تصحيح وبنسبة (4٪) ، و (3٪) لكل منهما في الصفين وعلى التوالي.

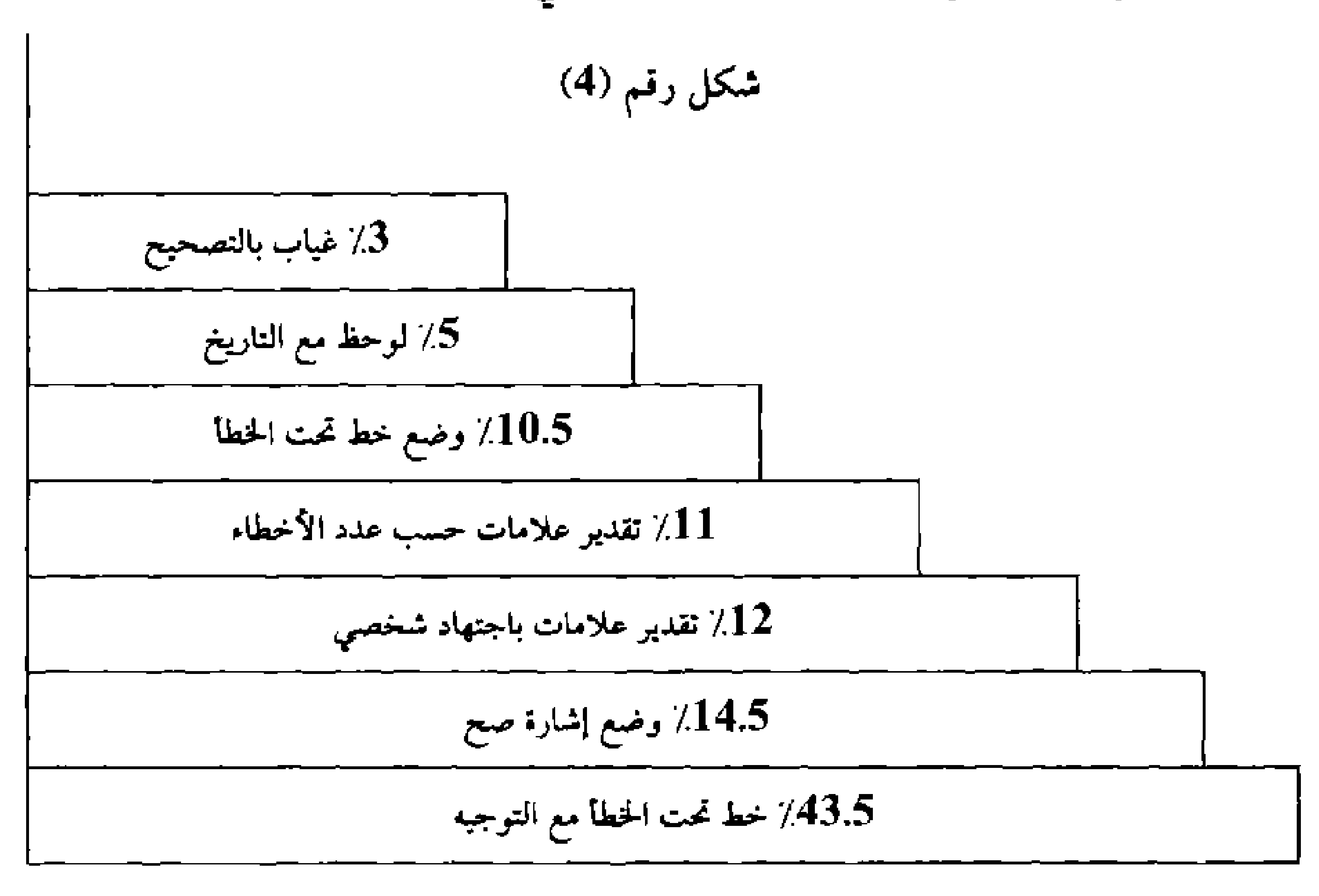
الجدول رقم (2)

		الصف الخامس		الصف السادس		مجموع الصفين	
		ت التكرار	٪	ت التكرار	٪	ت التكرار	٪
.1	وضع خط تحت الخطأ مع التوجيه	121	51	98	39	19	43.5
.2	تقدير علامات: اجتهاد شخصي	24	9	36	14	60	12
	حسب عدد الأخطاء	23	9	31	12	54	11
.3	وضع إشارة مع عبارات تشجيع أو إعجاب	30	14	41	16	71	14.5
.4	وضع إشارة × دون توجيه	27	11	24	10	51	10.5
.5	كتابة كلمة (لوحظ مع التاريخ)	10	4	12	5	22	4
.6	الدرس المخطوط بلا تصحيح	9	4	8	4	17	3

		الصف الخامس		الصف السادس		مجموع الصفين	
		ت التكرار	٪	ت التكرار	٪	ت التكرار	٪
		250	100	250	100	500	100

واقع أنماط التقويم التكويني في الكراسات عينه الدراسة حسب تكراراتها ونسبها المئوية ٪ تقدير علامات باجتهاد شخصي.

شكل رقم (4)



سلم أنماط التقويم التكويني في كراسات العينة حسب نسبها المئوية

ثانياً: محكات الأنماط التقويمية التكوينية للخط:

يبين الجدول رقم (3) وجدول (7) محكات تقترن باختيار المعلم لنمط التقويم التكويني الذي يستخدمه من إشارات، وعلامات، وعبارات، وإرشادات، وأن هذه المحكات هي على وفق تتابع متوسطات ظهورها مع الأنماط، ومن الأعلى فالأدنى:

الجمال (70٪)، التناسق (56٪)، (الصحة 55٪)، (النظافة 56٪)، السيطرة (53٪)، الوضوح (31٪)، السرعة (17٪).

إن هذه المحكات صحيحة وتنفق مع ما تؤكد عليه أهداف تدريس الخط في التعليم الأساسي.

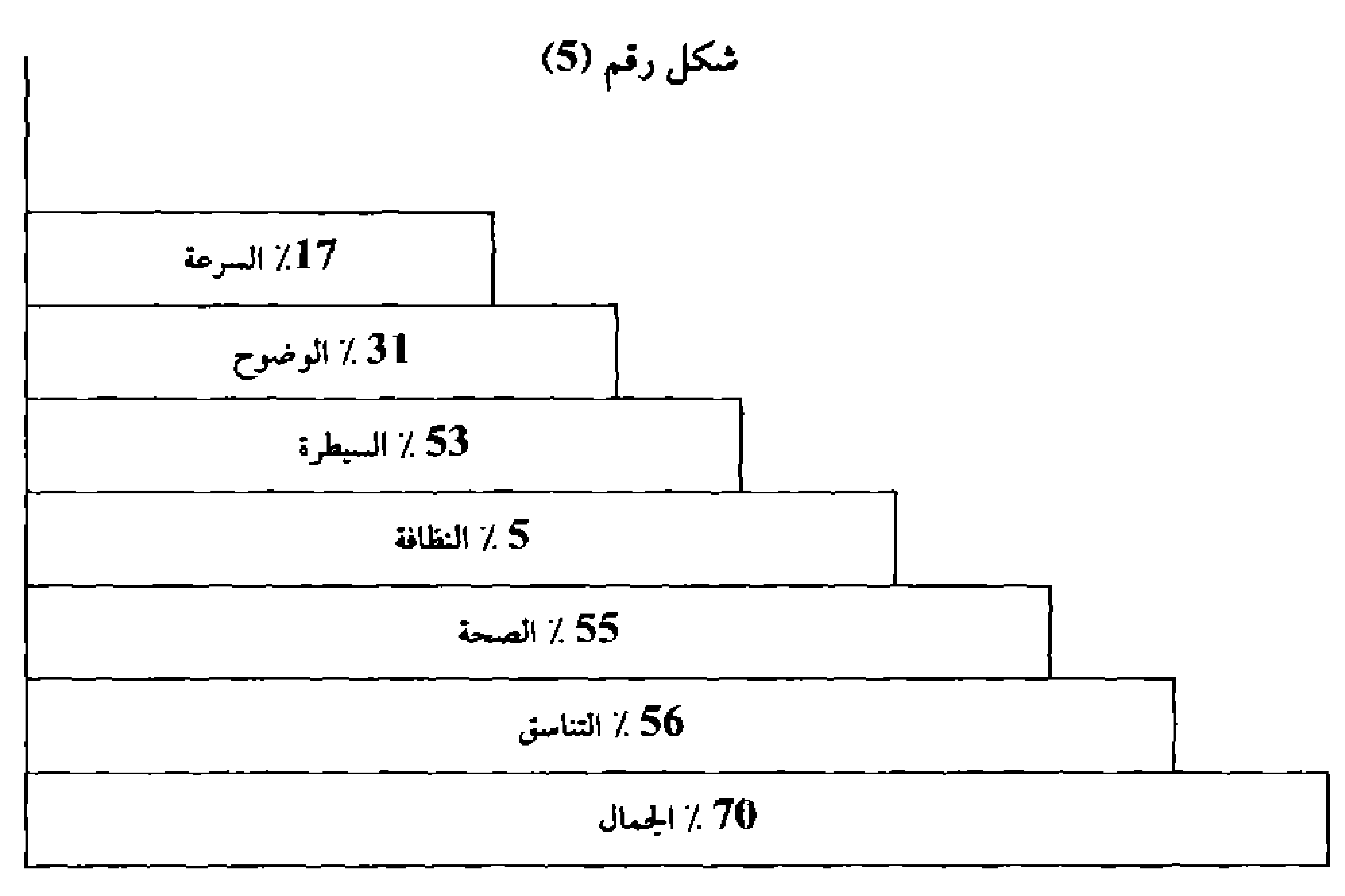
كما أن نسب اهتمام المعلمين بمراعاتها في تقويمهم التكويني للخط مقبولة

الجدول رقم (3)

م	المحكات	الصف الخامس ٪	الصف السادس ٪	مجموع النسب
.1	الصحة	61	48	55
.2	التناسق	63	40	56
.3	الجمال	74	66	70
.4	السيطرة	55	50	53
.5	الوضوح	22	40	31
.6	النظافة	51	61	56
.7	السرعة	14	19	17

متوسطات نسبة محكات التقويم التكويني في الكراسات عينة الدراسة

شكل رقم (5)



محكات التقويم التكويني للخط العربي في المرحلة الأساسية

حسب استخدام المعلمين لها في كراسات العينة

ثالثاً: القيم في محتوى كراسات الخط يبين الجدول رقم (6)

إن هناك 101 قيمة في كراستي الصفين (52٪) منها في كراسة الصف الخامس و (48٪) في كراسة الصف السادس، وهي تتوزع على (6) مجالات، ولكل تترتب من الأعلى فالأدنى نسبة، وكما هو موضح في الشكل رقم (6) الذي يمثل السلم القيمي:

مجال القيم الدينية (47٪)، فالاقتصادية (41٪) فالأخلاقية (35٪) تكامل الشخصية (27٪) فالاجتماعية (25٪) فالوطنية (15٪) فالعلمية (15٪)، وهذا السلم بتدرجاته يتفق وما تؤكد عليه أهداف تدريس اللغة العربية، وأهداف تدريس الخط في مرحلة التعليم الأساسي.

جدول رقم (4)

ت	المجال	التكرار	٪
1	الدينية: 101 الإيمان بالله 201 التوحيد 301 التقوى	6 6 1	
		13	25
2	الأخلاقية: 102 المساعدة 202 الصدق 302 الكرم 402 العطاء 502 العدالة 602 الأنصاف 702 الصلاح	3 2 2 2 1 1 1	
		12	23
3	تكامـــــــــل الشخصية: 103 الطمأنينة 203 الإنجاز 303 القوة 403 اللاعدوان 503 الرضا	4 3 2 1 1	
		10	19
4	الوطنية:	4	

المجال	التكرار	٪
5- الاجتماعية: 105 الصداقة 205 الأخوة 305 الكليات 405 التأدب م	2 2 2 1 7	13
6 العلمية		
106 العقل	2	

ت	المجال	التكرار	%			
	104 الاستقلال 204 النصر 304 البطولة	2 2				
	م	8	15	م	2	4
			المجموع الكلي للمجالات 52			

القيم في كراسة الخط للصف الخامس حسب مجالاتها وتكراراتها ونسبها المئوية

الجدول رقم (5)

م	المجال الاقتصادي	التكرار	%	ث	المجال الأخلاقي	ث	%
101	المال	7		104	الصبر	2	
201	النعم	6		204	العدالة	1	
301	العمل	5		304	المساواة	1	
401	الثروة الطبيعية	2		404	القناعة	2	
	المجموع	20	41		المجموع	6	12
2	المجال الديني			5	تكامل الشخصية	2	
102	الإيمان بالآخرة	7		105	المسؤولية	1	
2	الإيمان بالجنة	4		205	النجاح	1	
	-			305	الاجتهاد		
	المجموع	11	22		المجموع	4	8
3	المجال الاجتماعي			6	المجال العلمي		
103	الأخوة	4		106	حسب العلم	2	
203	حب الأبناء	2					

م	المجال الاقتصادي	التكرار	٪	ت	المجال الأخلاقي	ت	٪
	المجموع	6	12			2	4
					المجموع الكلي	49	

القيم في كراسة الخط للصف الخامس حسب مجالاتها وتكراراتها ونسبها المئوية

الجدول رقم (6)

ت	الصف الخامس	٪	ت	الصف السادس	٪
1	الدينية	5	1	الاقتصادية	41
2	الأخلاقية	23	2	الدينية	22
3	تكامل الشخصية	19	3	الاجتماعية	12
4	الوطنية	15	4	الأخلاقية	12
5	الاجتماعية	13	5	تكامل الشخصية	8
6	العلمية	4	6	العلمية	4

القيم في الكراسات عينة الدراسة موزعة حسب مجالاتها ونسبها المئوية

رابعاً: المكتسبات المعرفية والقيمية والمهارية المترتبة على استخدام أنماط ومحكات التقويم التكويني بصورة صحيحة محققة للأهداف:

- المعرفة بقواعد خط الرقعة.
- الدقة في رسم الحروف.
- العناية بنظافة الكلمة.
- الاهتمام بجمال الكتابة.
- المهارة في تحليل أجزاء الحرف والكلمة والتمييز بين الحروف.

- المهارة في تركيب الحرف وأجزاء الكلمة.
- إنتاج رسم جميل للحروف.
- ابتكار رسم فريد للحرف والكلمة.
- إصدار أحكام حول الخط في ضوء قاعدته.
- السيطرة والضبط للعضلات الدقيقة في اليد، والتحكم في الرسم الصحيح المطلوب.

الاستنتاجات:

1- إن استخدام أسلوب النظام في دراسة التقويم التكويني في مجال الخط يساعد على دراسته بشكل جيد وذلك من خلال متابعة مدخلاته المتمثلة في الطالب والمعلم والمنهاج بعناصره المختلفة لمعرفة ما يمكن أن تؤدي إليه عمليات النظام من تغيير في سلوك المخرجات أي تعلمهم وأدائهم.

2- إن أنماط التقويم التكويني المستخدم في منظومة الخط العربي في التعليم الأساسي صحيحة ومحققه لأهداف تدريس الخط واللغة العربية بنسبة تقدر بحوالي (60٪)، وأنه على الرغم من كون هذه النسبة مقبولة إلا أنها بحاجة إلى مزيد من التحسين من خلال العمل على تجاوز الأنماط السلبية. أي غير المحققة للأهداف.

3- أن الطالب يكتسب معرفة، ومهارات تفكير، ومهارات يدوية، ونفسية، من خلال أنماط التقويم التكويني الصحيحة أي بنسبة (60٪) أيضاً.

5- إن الطالب يمكن أن يكتسب قيم سامية متنوعة تؤكد عليها الأهداف التربوية للغة العربية والخط العربي من خلال ممارسته للكتابة في كراسات الخط.

توصيات الدراسة:

1- تدريس مادة الخط العربي للمعلمين أثناء فترة الأعداد والخدمة في سياق نظمي.

2- تعريف معلم الخط بأنماط ومحكات التقويم التكويني فيه وما يترتب على كل نمط من آثار إيجابية أو سلبية على تعلم الطالب ونموه العقلي والوجداني والنفسحركي الحركي.

3- طباعة نتائج هذه الدراسة على شكل كراسي وتوزيعها على معلمي الخط.

مقترحات الدراسة:

1- إعداد دراسة حول واقع التقويم التكويني في الكتابة في الصفوف الأربعة الأولى.

2- إعداد دراسة حول دور المدرسة الأساسية في علاج ظاهرة ضعف الخط عند الطلبة.

المصادر

1- أبو مغلي مسيح (2001) الأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
2- البابا، مختار (1979) الكتابة الصحيحة، بيروت.
3- بحري منى يونس (1979)، تقويم الاختبارات التحريرية النهائية لمادة الخط العربي للصفوف الرابعة الابتدائية في الطرق- مجلة لعلوم التربوية والنفسية العدد الأول، بغداد.
4- بحري منى يونس (1979) وعايف حبيب (1985) المنهج والكتاب المدرسي مطبعة الحرية.
5- بحري منى يونس وطليع مكي. وابتسام فهد جامعة بغداد (1991) مطبعة جامعة الموصل العراق.
6- البسام- عبد العزيز (2004)- مقترحات لتحسين الخط العربي، ندوة الخط العربي المجمع العلمي العراقي- بغداد.
7- دمعة، مجيد (1980) الضعف في التعبير الكتابي أسبابه وعلاجه. مركز البحوث التربوية والنفسية جامعة بغداد.
8- الراوي، مسارع (2002) المدرسة العراقية- الواقع والآفاق المستقبلية- المجمع العلمي العراقي بغداد.
9- الرحيم- أحمد حسن (2000) دور المعلم الجامعي في الحفاظ على اللغة العربية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد.
10- الحسني بهيجة (1989) المعاملة الوالدية وآثرها في التحصيل الدراسي للطفل مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد السابع. بغداد.

11- حنش، أدهم محمد 1998 الخط العربي وإشكاليه النقد الأدبي، دار العاج.

12- عبد الرحيم، محمد إبراهيم (2000) برامج مقترحة لتحسين أداء معلم اللغة العربية مجلة الضاد عدد (4)ن جامعة الأحفاد، السودان.

13- عفيفي- فوزي سالم (1996) تعلم الخط العربي، دار الكتب العربي، طنطا.

14- الشيباني، حلمي أحمد (2000) صعوبات تدريس التعبير في المدرسة الابتدائية مجلة الآداب عدد (41) صنعاء.

15- مرعي، توفيق، (2001) تخطيط المنهج وتطويره.

16- اللامي، قصي علي، (2002) تقويم تحصيل الطلبة في اللغة العربية في المدارس الخاصة مجلة جامعة العلوم التطبيقية عدد (9) صنعاء.

17- الهاشمي، جواد (1999) تأهيل معلم اللغة العربية وأثره في التحصيل الدراسي للطلبة.

18- وزارة التربية والتعلم (2004) قسم المناهج والكتب، منهاج التعليم الأساسي الأردن.

19- وزارة التربية (2004) كراسة الخط العربي للصف الخامس الأساسي- عمّان.

20- وزارة التربية (2004) كراسة الخط العربي للصف السادس- عمّان.

1- Bloom Benjamin (1971) Handbook on formative and summative evaluation of student learning New York, McGrow Hill.

2- Gall, M. D (1997) the use of formative evaluation educational Research, vol. 40. n 05.
3- Holisti L. A (1969) Evaluation in Educational research, New York, McGrow.
4- Schreiber, Paul (2001) Testing and measurement in classroom, Boston, Houghton.
5- Terry, A. Sara (1998) Evaluating Teachers Hand writing Educational, Research journal vol. v. no. 4. p. 233, wash D. C.
6- Watson. Jack B. (1999) Evaluating linguistic Test Charles Merrill publishing co. cols. Ohio.
7- Zenon, All man M. (2001), Teachers and Grading language Achievement.The curriculum Journal. Vol. II. No 16 p. 117.

المصادر الكتاب

المصادر العربية:

1. أبو حلو، يعقوب (1996)، أداة تقويم تصميم المناهج وتخطيطها وتأليفها وتطويرها في دولة قطر. جامعة قطر.

2. أبـو غـزال، جـاد الله خلـف (2002) تقـويم كتـب التربيـة الاجتماعيـة والوطنية في المرحلة الثانوية في الأردن في ضـوء الأسـس الفلـسفية إطروحـة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

3. إدارة المناهج (2007) تطوير مناهج التعلـيم الإعـدادي رؤيـة مـستقبلية للتعليم. البحرين.

4. أديب. محمد علي (2003) أسس المنهج التربوي. بغداد، مطبعة الرواد.

5. إلياس، طـه الحـاج (1960) المنـاهج بـين الثوابـت والـتغيرات. عمـان. مكتبة الأقصى.

6. بحري.. منى يونس، وعايف حبيب (1985) المنهج والكتـاب المدرسـي. كلية التربية / مطبعة جامعة بغداد.

7. بحري، منى يونس (2007) تكنولوجيا التعليم (2007) عمان. دار صفاء للطباعة والنشر.

8. بحري، منى يونس (2010). دراسات تربويـة نوعيـة. عمـان. دار صـفاء للطباعة والنشر.

9. بني، مصطفى فضيلة محمود (2002) تقويم مناهج التربية الوطنية للصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

10. جابر، عبد الحميد جابر، وعارف حبيب. أساسيات المنهج. مطبعة جامعة بغداد، بغداد.

11. الجابري محمد عابد 1997 التربية ومستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربي. المجلة العربية للتربية 117 (1)، 112 – 149.

12. حسن عبد علي محمد (2001) رؤية مستقبلية للمناهج المدرسية، مجلة العلوم التربوية والنفسية 2 (4). ديسمبر، كلية التربية جامعة البحرين.

13. حسين، عبد الله علي (2007) بناء المنهج التربوي، صنعاء. دار الجيل للطباعة حسني أمام مختار حميد (2006) المناهج وطبقات التربوية، القاهرة دار الفكر.

14. الخميسي سلامة (1998) التربية وتحديث الإنسان العربي. القاهرة عالم الكتب.

15. تيلر جاك. المفتي أنعام 1999 التعليم ذلك الكنز المكنون. القاهرة مركز مطبوعات اليونسكو.

16. زهران، حامد (1990) علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. ط 50. القاهرة.

17. الشبلي، إبراهيم مهدي (2002) نماذج المناهج، عمان. دار الشروق.

18. شريف، عبد القادر عز الدين 1999، المنهج الثانوي كلية. التربية جامعة الموصل.

19. عبد الحليم، أحمد المهدي وآخرين (2009) المنهج العربي المعاصر. ط 10، عمان دار المسيرة.

20. علي. عزة فتحي (2003) نموج مستقبلي للتربية المدنية في الدراسة الثانوية القاهرة ليتراك للنشر والتوزيع.

21. الفرحان إسحق أحمد (2000) أنماط التعليم المعاصرة، القاهرة. دار النهضة الفتلاوي سهيلة حسنى (2006) المنهاج التعليمي وتدريس الطفل، عمان. دار الشروق.

22. الفقي حسن (1996) بناء مقياس لتقويم كتب التربية الوطنية في المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة المستنصرية. بغداد.

23. مجاور صلاح الدين وفتحي مقصود الدين (1987) المنهج المدرسي، جامعة الكويت.

24. المركز العربي للبحوث التربوية في دول الخليج (2007) وضع منهجية لتحسين المناهج مفاهيم خاصة (الدراسة والدليل) – الكويت

25. مجيد. مهدي محمد (1990) المناهج والتطبيقات التربوية ، الكويت.

26. الوكيل عبد الأمير نظريات المنهج، مجلة التربوي عدد (4) كلية التربية بن رشد، بغداد.

27. وزارة التربية والتعليم (2004) الرؤية التطويرية لبناء المناهج والكتب المدرسية العامة البحرين.

28. وزارة التربية مديرية المناهج. 2004 الأهداف التربوية، بغداد.

المصادر الأجنبية

1. Apple, M. W (1990), Idelogy and Curriculum , (2nd ed). New York: Routledge.
2. Anderson, Thomas A (1989) "The implication of increased female representation on lowa School boards for educational policy making". Dissertation Abstracts International, 49 (9), 2458 – A.
3. Blanton, W, E, Moorman, G., & Trathen (1998), Telecommunication and teacher education: A social constructivist rewiew in Pearson, P. David and Iran – nejad Ashgar. Review of Research in education, Vol. 23 (pp. 2036 – 3078) Washington, DC: American Educational Research Association.
4. Chilidress, Faith James (2001), "Republican lessons: Education and the making on modern Turkey" ,, Dissertation Abstracts Intermational, 62 (5), 1923 – A.
5. Cushner, Kenneth (1990), Adding an Internatinal Pimension to the curriculum. Social Studies, 50 (4). 166-170.
6. De – Souza & Munroe, S (1994), "Implementation of Geography Standards" Potential Strategies and Initiative. Journal of Geography. 93 - (1). Pp 46 – 49.

7. Doll, R. C (1992), Curriculum Improving, Decision Making and Process U.S.A: Ally and Bacon. Inc.

8. Hass, G, Bound, J. & Wiles, J (1974), Curriculum Planning, a new approach. Boston: Allyn and Bacon. Inc.

9. Healy, J, M. (1990), Endangered minds, Why children don't think and what we can do about it. New York: touchstone, Simon & Schuster.

10. McNeil, T (1992), Curriculum a comprehensive introduction (fourth edition). New York: Harper Collins Publishers.

11. National Council for the Social Studies (NCSS). (1998), Curriculum Standards for Social Studies Expectations Excellence, (3nd ed). Washington DC: NCSS Press.

12. Sekulic, Mary (2000), "Information technology and Alberta Public Schools, Asemiotic analysis of educational policy in the 1990s"Dissertation Abstracts International, 39 (6), 1478.

13. Tomas, S & Vont, Z (1997), An Analysis of National Standards on civic Education Throught the perspectives of contemporary Thorists, Unpulised doctoral dissertation. University of Indiana.

14. Valdmaa, S (1994) Curricla for the forms 1X and X11. An Extract from the Frame Curricula for the Basic Schools of Estonia Education Center. Tallinn Estonia.

15. Wright, Ian (1993), Inquiry, Problem solving and Decision making in Elementary social studies. Journal of Curriculum Studies, 26 (4), 18-29.



المنهج التربوي

(أسسه وتحليله)







دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان - شارع الملك حسين
مجمع الفحيص التجاري - هاتف: 4611169 6 962+
تلفاكس: 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمّان 11192 الأردن
E-mail: safa@darsafa.net www.darsafa.net